Pädagogischer Jahresbericht

Archivbureau der Schweizerischen permanenten ...

Digitized by Google

Pädagogischer Jahresbericht

von

1907.

Im Verein

mit

Schuldirektor Ed. Balsiger, Seminaroberlehrer E. R. Freytag, Professor G. R. Hauschild, Schuldirektor E. Kornrumpf, Lehrer Mart. Ludwig, Lehrer E. Lüttge, Stadtschulrat Professor Dr. O. Lyon, Oberlehrer Dr. H. Made, Oberlehrer E. Müller, Oberlehrer Dr. W. Opitz, Landesschulinspektor Dr. K. Rosenberg, Schulrat Dr. E. Rothe, Stadtschulrat Dr. A. Sickinger, Seminardirektor Professor Dr. O. Ahlhorn, Schuldirektor P. Weigeldt, Landesschulinspektor Dr. W. Benz

bearbeitet und herausgegeben

von

Schulrat Heinrich Scherer,

Kreisschulinspektor in Büdingen.

Sechzigster Jahrgang.

Leipzig.
Friedrich Brandstetter.
1908.

Druck von Oscar Brandstetter in Leipzig.

Inhaltsverzeichnis.

I. Abteilung.

II. Abteilung.

Zur Entwicklungsgeschichte der Schule.

Verzeichnis der Schriftsteller.

(Seitenzahlen der ersten Abteilung.)

Register der Bilder-, Karten- und Sammelwerke, Zeitschriften und anonymen Bücher.

I. Pädagogik.

Von

Schulrat H. Scherer

in Büdingen.

I. Einleitung.

Unsere Zeit gleicht in vielen Dingen, namentlich aber in pädagogischen, vielfach der Zeit der Aufklärung; denn niemals ist wie auch in der letztgenannten Zeit so viel und so eifrig über Erziehung und Unterricht verhandelt worden wie heute. Es ist eine Übergangszeit, in der der Geist der modernen Kultur nach Erschließung neuer Bildungsideale und Bildungspfade gebieterisch verlangt; in einer solchen Zeit ist von einer besonnenen und zielbewußten Arbeit weniger die Rede als von Experimentierarbeit. „Eines nur lastet m. E. wie ein Alp auf der modernen Erziehungsweise: Das ist der Mangel an einer durchgreifenden und in ihren Grundzügen feststehenden Weltanschauung! Es fehlt ein die Geister und ihr Tun zusammenhaltendes und festen Zielen entgegentreibendes Kulturideal!" (Dr. Kästner, Sozialpädagogik und Neudualismus, II, 3.) Im Grunde genommen sind es hauptsächlich zwei Hauptströmungen, welche die moderne Zeit mit aller Macht durchbrausen und in Spannung halten: der Individualismus und der Sozialismus; auch in der Pädagogik machen sie sich geltend. Erziehung zur Persönlichkeit, zum Geistesleben wird von den Individualisten als Bildungsideal gesetzt; ein in Beziehungen zum Kulturleben sich erschöpfendes und völlig darin aufgehendes Leben wird vom Sozialisten erstrebt. Diese beiden Strömungen beherrschen auch im allgemeinen das Urteil in der Geschichte der Pädagogik; was man vor einigen Jahrzehnten noch in den Himmel hob, das wird heute vielfach zu dem alten Eisen geworfen; man schafft sich neue Idole und betet sie an. Über denselben Herbart, dem einst Tausende das jubelnde Hosianna zuriefen, schreien heute viele von seinen ehemaligen Anhängern das vernichtende Kreuzige; selten trifft man ein völlig objektives Urteil an. Und so geht es auch mit anderen Pädagogen; auch Dittes z. B. ist längst abgetan. Dagegen schwört man, wie früher auf Herbart und Dittes, so heute auf M. und N. u. a.! Wie würde es heute einem Dittes ergehen? Noch tiefer wie einst von den Herbartianern würde er von den Götzenanbetern als nicht „wissenschaftlich" heruntergezogen werden; denn er predigte nicht in der gelehrten Sprache und schrieb nicht mit einem gelehrten Apparat, sondern echt wissenschaftlich-volkstümlich. Wir müssen es mit Freuden begrüßen, daß hochachtbare Gelehrte, wie die Professoren Natorp, Meumann u. a. sich mit der wissen-

schaftlichen Erörterung, Untersuchung und Begründung von pädagogischen Fragen in systematischem Zusammenhange auf der sicheren Grundlage ihrer Fachwissenschaften (Philosophie, Psychologie usw.) beschäftigen; denn sie ermöglichen es, daß die Pädagogik als Wissenschaft im Einklang mit den Fortschritten ihrer Grundwissenschaften immer weiter ausgebaut und so auch der Pädagogik als Kunst eine immer sichere und festere Grundlage gegeben wird. Allein damit ist die Sache doch noch lange nicht erledigt. Die Ergebnisse ihrer diesbezüglichen Forschungen, Untersuchungen und Erörterungen müssen auch der Erziehung und dem Unterricht direkt dienstbar gemacht werden; sie müssen jedem Lehrer übermittelt und von demselben verwertet werden. Nun sehe man sich einmal die Werke dieser Gelehrten an und frage sich, ob sie eine Speise für die große Mehrzahl der Lehrer bieten; man halte einmal eine Umschau in der Lehrerwelt und stelle einmal fest, wie viele von den Tausenden von Lehrern diese Schriften studiert und geistig sich zu eigen gemacht, so daß sie für ihren Beruf einen wirklichen Nutzen davon haben. Auch wenn die Lehrerbildung zur möglichst höchsten Vollkommenheit gestaltet wird, wird dieser Zustand nicht wesentlich anders werden; das ist eben durch die Verhältnisse bedingt. Der Mehrzahl der Lehrer fehlen Kraft und Zeit zu dem Studium solcher Werke; ihre Interessen sind der Praxis der Erziehung und des Unterrichts zugewandt. Daher müssen die Pädagogen, die sich mit der wissenschaftlichen Pädagogik eingehend beschäftigen und zugleich mitten in der Schulpraxis stehen, die Vermittlung zwischen dem Gelehrten und dem Praktiker herstellen; sie müssen die Ergebnisse der wissenschaftlichen Forschung in wissenschaftlich-volkstümlicher Form und in steter Beziehung auf die Praxis zur Darstellung bringen und damit dem Lehrer zugänglich machen. Der Lehrer ist in erster Linie Lehrer und nicht Forscher; die Schule ist eine Erziehungs- und Lehranstalt und nicht ein pädagogisches Laboratorium. Die Ergebnisse der wissenschaftlichen Forschung in der Pädagogik, besonders auch die der experimentellen Pädagogik, müssen in erster Linie dem Lehrer durch wissenschaftlich-praktisch gebildete Schulmänner mit Rücksicht auf die Schulpraxis dargeboten werden; von da an soll er, wenn er dazu Interesse, Kraft und Zeit hat, zu dem Studium der Ergebnisse in streng wissenschaftlicher Form selbst schreiten. „Die Verbesserung der Methoden und das Ausprobieren der besten Methoden," sagt mit Recht Prof. Meumann (Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik), „kann überhaupt — für den Lehrer — nie eigentlich Zweck, sondern immer nur ein Nebenerfolg des Unterrichts sein"; das Kind soll nicht ein Versuchsobjekt für die Methodik, sondern diese soll ein dienendes Werkzeug für die Entwicklung des Kindes sein. Aber Beobachtungen über die Entwicklung des Kindes und die Einwirkung bestimmter Methoden auf dieselbe soll dennoch auch der Lehrer machen; er soll sie auch aufzeichnen und, wenn sie für die Förderung der Wissenschaft wertvoll erscheinen, dem wissenschaftlichen Forscher zur Verfügung stellen. Von diesem Gesichtspunkte aus soll der „Pädagogische Jahresbericht" wie seither so auch weiterhin dem in der Arbeit der Schule, der Lehrerbildung und der Schulverwaltung stehenden Schulmanne ein Wegeweiser und Ratgeber sein; er soll ihn mit den wichtigsten Strömungen auf dem Gebiete der Pädagogik und ihren Grund- und Hilfswissenschaften eines Jahres und mit der Literatur bekannt machen, die ihm zur weiteren Belehrung in dem einen oder anderen Teil dienen kann. Wir wollen der Fortbildung der Lehrer und Schulmänner, nicht dem pädagogischen Spezialistentume, dienen.

1. Die Geschichte der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften.

Der zusammenhängenden Darstellung der Geschichte der Philosophie, die für den Pädagogen in erster Linie in ihren Beziehungen zur Geschichte der Pädagogik in Betracht kommt, schenkt man zurzeit eine größere Aufmerksamkeit; man ist bestrebt, dem Studierenden der Geschichte der Philosophie ein tieferes und klareres Verständnis der Wirklichkeit durch das betreffende Studium zu erschließen. „Es ist unbestreitbar," sagt Prof. Dr. Bertling (Geschichte der alten Philosophie als Weg der Erforschung der Kausalität, II, 1, 1) im Vorwort zu einem derartigen Versuch, „daß die Lehrbücher alle, desgleichen auch die Vorträge, aufs redlichste bemüht sind, nicht bloß jedes der Systeme für sich genau darzustellen, sondern auch das Verhältnis der einzelnen Systeme zueinander scharf und klar zu bestimmen: aber die Wege der einzelnen Philosophen und Schulen sind nun einmal so verschiedenartig, gehen so kreuz und quer, daß man wirklich nicht leicht begreifen kann, was man denn als zuverlässige Welterkenntnis aus ihnen entnehmen darf... Man hat oft gar nicht den Eindruck eines zusammenhängenden und vernünftigen Fortschrittes in der geschichtlichen Reihe der Systeme; sie gleichen vielmehr verworrenen Waldwegen, hin und her gehenden Gebirgsstiegen." Alle Philosophie hat es nach Bertling mit der Kausalität zu tun; demnach muß das Studium der Geschichte der Philosophie dem Studierenden einen klaren Einblick in das Verhältnis der einzelnen Systeme zu der Erkenntnis der verschiedenen Richtungen der Kausalitäten und ihr Zusammenwirken an der Lösung der hier gestellten Aufgaben verschaffen. Von diesem Gesichtspunkte aus soll das Studium der alten Philosophie, mit dem sich Prof. Bertling in seiner Schrift beschäftigt, dem Studierenden zeigen, daß sich die verschiedenen Systeme nur scheinbar widersprechen, in Wahrheit vielmehr ergänzen; er soll bemerken, „daß die Geschichte der alten Philosophie trotz der großen Verschiedenheit und der vielfachen Gegensätze der Systeme doch einen wesentlichen Erkenntnisfortschritt bedeutet, einen Fortschritt, der ganz besonders auch darin besteht, daß man nachgerade die verschiedenen Arten der wirklichen Dinge und Vorgänge zum Gegenstande der Beobachtung und des Nachdenkens machte und so gerade durch die vielfachen Forschungswege im Laufe der Zeit zum Bewußtsein einer verschiedenartigen Wirklichkeit kam, und man sich der Einsicht nicht verschließen konnte, daß alle diese Sphären der Wirklichkeit auch untereinander wirksamen Zusammenhang haben". Eine allumfassende, in sich zusammenstimmende Welterklärung ist durch alle die mannigfaltige, in sich zusammenhängende und auch unter sich gegensätzliche Geistesarbeit der alten Philosophen nicht erreicht worden; trotzdem kann nicht in Abrede gestellt werden, daß durch sie das Verständnis der Welt wesentlich gefördert worden ist. Dieses Verständnis hat es immer mit der Erkenntnis des kausalen Zusammenhangs des Wirklichen zu tun; immer begehrt der Philosoph zu erkennen, wie das Wirkliche, in dessen Mitte er steht, so geworden ist, wie es jetzt ist und wie es sich weiter entwickeln werde, wie jedes einzelne sich zu dem andern verhält und woher oder wodurch das Wirkliche seine Existenz habe und worauf es hinziele. Die alten Philosophen haben sich bemüht, alle diese Fragen zu beantworten; sie haben allerdings nur einen Schritt zur Beantwortung tun können. Die Vorsokratiker wandten neben der Erforschung des Kosmos auch der Eigenart und den Bedingungen der Erkenntnis ihre Aufmerksamkeit zu; die Sophisten gingen noch weiter, indem sie die intellektuelle und ethische

Betätigung des menschlichen Geistes zum Vorwurfe ihrer Forschung machten. Sokrates und Plato beschäftigten sich mehr mit dem Gegenstand der Erkenntnis; beim ersteren bezieht sie sich auf die Tugend, beim letzteren auf die Ideen. Aristoteles wandte sich wieder der Untersuchung der Erkenntnis an und für sich zu; die Erkenntnistheorie mit der Logik machen den Hauptteil seiner Philosophie aus. Die Stoiker betrachten dagegen beide Teile nur als Vorbereitungsdisziplinen, als Organon des Forschens; als eigentliche Philosophie sehen sie Metaphysik und Ethik an. Die philosophische Forschung der Alten war in ihrem Suchen nach dem tiefsten innersten Wesen des Wirklichen so weit gekommen, „daß sie als Weltursache ein einiges ewiges Kraftwesen erkannte, und zwar als ein geistiges, persönliches; auch seine höchste Entfaltung in der Menschenwelt, nämlich im ethischen Wesen des Menschen, wurde geahnt" (Bertling a. a. O.).

Eine neue Blütezeit der Philosophie wurde durch Bacon von Verulam hervorgerufen; er führte die philosophische Spekulation auf die empirische Forschung zurück. Descartes verfolgt diesen Weg und gelangt zur Mathematik als Norm wahrer Wissenschaft und Grundlage philosophischer Spekulation; hinsichtlich des Inhaltes schließt er sich an Plato an. Von ihm führt der Weg über Leibniz zu Kant; „es ist die ungeheure Tat Kants, daß er den Subjektivismus der neueren Zeit, die Selbstherrlichkeit des Ich und seine Zurückführbarkeit auf das Materielle zu ihrem Gipfel hob, ohne dabei die Festigkeit und Bedeutsamkeit der objektiven Welt im geringsten preiszugeben" (Simmel, Kant und Goethe). Aber auch einem Kant war es nicht vergönnt, sich von dem Hergebrachten völlig loszulösen; in seinen Nachfolgern auf dem Boden der kritischen Philosophie vergrößerten sich seine Fehler, bis das ganze Gedankengebäude nach Hegel vor dem Ansturm durch die Naturwissenschaft zusammenstürzte. Allmählich entstand eine neue Philosophie, die mit den Methoden der Naturwissenschaft arbeitete; sie ist gleichfalls, wie die Naturwissenschaft, in die Einzelforschung eingetreten und hat die induktive Denkrichtung sich angeeignet und muß, wenn sie zum Ziel gelangen soll, mit dieser die deduktive verbinden. „Der Unterschied in dem Verfahren beider Wissenschaften liegt nicht in der Methode, sondern lediglich in dem Forschungsgebiet. Für die Naturwissenschaft ist letzteres den sinnlichen Hilfsmitteln unserer Erkenntnis zugänglich, der sinnlichen Beobachtung und dem sinnlichen Experiment, ohne aber der gleichzeitigen Bearbeitung mit den logischen Hilfsmitteln jemals entbehren zu können. Das philosophische Forschungsgebiet dagegen ist das Gebiet des sinnentrückten Denkens, welches lediglich logische Untersuchungsmittel zuläßt, die logische Beobachtung und das logische Experiment." (Dr. Kern, Das Wesen des menschlichen Seelen- und Geisteslebens.) Als methodischer Unterschied zwischen beiden Forschungsgebieten kann lediglich der Ausgangspunkt der Untersuchung in Betracht kommen; „je nachdem voraussetzungslose Beobachtungen zum Ausgangspunkt genommen werden oder Voraussetzungen, denen der Wert erwiesener Erkenntnisse beigemessen wird, oder Annahmen allgemeinster Art, die in unmittelbarer dialektischer Beweisführung als Denknotwendigkeiten erörtert und erhärtet werden, je nachdem muß auch der Untersuchungsweg und Untersuchungsweise in logischer Gesetzmäßigkeit eine unterschiedliche sein, mit anderen Worten, zum Ausgangspunkt in maßgebender Abhängigkeit stehen". (Kern a. a. O.) Von diesen Gesichtspunkten aus muß die Geschichte der Philosophie die einzelnen philosophischen Systeme und Erörterungen ins Auge fassen; sie muß zeigen,

wie weit dieselben den gestellten Forderungen entsprechen und welche Fortschritte in der Lösung der philosophischen Fragen ihnen zukommen. Sie hat auch im verflossenen Jahre in dieser Hinsicht eine Anzahl wertvoller Beiträge zu verzeichnen, von denen die wichtigsten einer eingehenderen Betrachtung unterzogen werden sollen.

Das vorreformatorische Mittelalter hatte nach seiner Geistesrichtung, seiner Stimmung und Sinnesweise in Dante seinen Ausdruck gefunden; denn er war nicht nur ein Kind, sondern ein Denker seiner Zeit und spiegelt ihre Art in seinem Denken unter den Genossen seiner Tage verhältnismäßig am meisten wider. Es ist eine ganz andere Strömung, in welcher Voltaire zum Worte kommt; „eine andere Natur, ein ganz anderer Charakter, unter völlig verschiedenen Verhältnissen der Umgebung und der geschichtlichen Entwicklungsphase, wird er der Mann seines Zeitalters mit dessen Licht und dessen Schatten: Produkte desselben und von einem Einfluß auf dasselbe wie vielleicht keiner der Mitlebenden". (Dr. W. Schmidt, Der Sinn des Lebens, II, 1, 4.) Das Zeitalter Ludwigs XIV. hat ihn geboren, erzogen und gebildet; er wuchs auf, ohne die christliche Frömmigkeit anderes als in ihrer Abart, ihrer Karikatur und ihrem Hohn auf alles echte Christentum und wahre Frömmigkeit kennen zu lernen. Er hat sich eingehend mit den großen Problemeen der Menschheit beschäftigt; alle seine Studien, soweit sie besonders philosophischer Natur waren, kamen immer auf die Religion zurück. Für das historische Christentum fehlten ihm Sinn und Verständnis; „die Vernunft der Aufklärung, so bestimmt sie den Glauben an den vergeltenden, allmächtigen Gott forderte, ließ es nicht zu. Aber mit dem lebenslangen Kampfe gegen das Scheinchristentum in allen seinen Formen der Hierarchie, des Fanatismus, des Händewerks und Lippendienstes war es ihm völliger Ernst, und dieser Ernst war sittlich-religiöser Art". (Dr. Schmidt a. a. O.) So wurde er der Führer der französischen Aufklärung, besonders nach der religiösen Seite hin; als solchen hat ihn am besten der Führer der deutschen religiösen Aufklärung, D. Fr. Strauß (Voltaire II, 1, 6), gezeichnet. Die deutsche Aufklärung ist von der französischen direkt wenig beeinflußt worden; Lessing erwähnt z. B. Voltaire nur beiläufig. Die französische Revolution und die nationalen Leidenschaften, die das Emporsteigen Deutschlands zu politischer Einheit und Macht begleiteten, haben dann noch ihre verdunkelnden Schatten auf die Bande geworfen, welche die geistigen Größen Deutschlands und Frankreichs miteinander verbinden; in beiden Ländern wurde zudem die Revolution aufs Konto der Aufklärungsschriftsteller gesetzt, die von maßgebender Seite daher mit Absicht in den Hintergrund geschoben wurden. Und endlich war es eine heftige Reaktion, die sich in Frankreich mit Rousseau und in Deutschland im philosophischen Idealismus gegen die Aufklärung erhob; sie sah in den französischen Denkern, welche Vorläufer der Revolution waren, zum mindesten keine Bundesgenossen ihres geistigen Strebens.

In Rousseau kommt der grundsätzliche Gegner der französischen Aufklärer zuerst zu Wort; und doch hat er nicht weniger als Voltaire die französische Revolution vorbereitet. Von beiden und von der von ihnen vorbereiteten Revolution auf dem Gebiete des geistigen Lebens ist eine neue Zeit im Geistesleben ausgegangen; darum wird auch die Forschung immer wieder auf sie zurückkommen, sie immer tiefer zu erfassen suchen. Voltaire wollte die Korruption lieber passieren lassen, als die Kultur aufhalten; Rousseau dagegen sah in der Kultur den Grund

alles Übels und bekämpfte sie daher. Es steht für sie beide fest, daß die Kultur ihrer Zeit reformbedürftig ist; aber über die Ursache des Verfalls und die Mittel zur Rettung vom Verfall gehen ihre Ansichten auseinander. Voltaire sieht das Übel der Zeit im kirchlichen Christentum, darum bekämpfte er es; Rousseau sieht in der Kultur den Erbfeind, darum fordert er die Befreiung von ihren Fesseln. Man mag über Rousseaus Confessions denken wie man will, sie sind eine Selbstbiographie, die ihrer Natur nach unübertrefflich ist; ihr psychologischer und pädagogischer Wert ist nicht zu bestreiten. Daß die Erkenntnis der individuellen Natur des Einzelnen die Vorbedingung aller pädagogischen Maßnahmen ist, darin liegt die von Rousseau in seinem Emile scharf hervorgehobene Wahrheit; aber als ausschließliche Norm ist der Naturbegriff, der keine konstante Größe ist, ungeeignet. Es ist falsch, daß, wie Rousseau behauptet, die Natur unauslöschliche Charaktere zuwege bringe und auspräge; „der verläßliche Charakter, der in dem Wechsel der äußeren Verhältnisse standhielt und sich ihm überlegen zeigt, ist nicht sowohl eine Naturgabe, als ein sittlicher Erwerb". (Schmidt a. a. O.) Im Emile will Rousseau das „Zurück zur Natur" illustrieren; Emil soll den Nachweis erbringen, daß der Mensch von Natur gut sei. „Insofern war es eine Konstruktion von einem, wie es lautet, falschen Satze aus; ein sittliches Gutsein gibt es nicht ohne die Selbstbestimmung und -entscheidung des Menschen. Das ‚Zurück zur Natur' in Politik und Religion war ein Irrweg und hätte, wenn er beschritten worden wäre, als Attentat auf die bestehenden, historisch gewordenen Verhältnisse sogar eine revolutionäre Richtung nehmen können." (Schmidt a. a. O.) Wie Benrubi (Rousseaus ethisches Ideal) nachzuweisen sucht (Pädag. Jahresb. 1904), bekämpft Rousseau nicht die Kultur als solche, sondern nur die Veräußerlichung des Daseins durch sie, wodurch nach seiner Ansicht die Tugend verdrängt wird; von diesem Gesichtspunkte aus bekämpfte er die Enzyklopädisten. „Das wohlwollende Eingehen auf die Individualität des Kindes, die Rücksicht auf seine Eigenart im Gefühl, im Innenleben, und auf seine Aufnahmefähigkeit, selbst der Gedanke, die Erziehung unter dem Gesichtspunkte einer inneren Entfaltung unserer Fähigkeiten zu begreifen, ist von bedeutsamen Werte; aber als eine Erziehung seitens der Natur läßt sich diese innere Entwicklung unserer Fähigkeit und unserer Organe nicht ausgeben. Die Selbsterziehung ist die Hauptsache und das Ziel aller Erziehung von anderer Seite; entläßt uns die Schule mit der Fähigkeit und dem ernsten Willen, uns selbst weiter zu erziehen, so hat sie getan, was sie konnte. Mit dieser Selbsterziehung werden wir nicht fertig, solange wir leben; was man die Erziehung des Lebens nennt, die der Schule folge, ist nicht eine Erziehung, die die Natur oder die Dinge ausüben, sondern ist eine, die wir an uns selbst unablässig weiter vollziehen, indem wir der, freilich in fortgehendem Rapport mit unserer Umgebung, Stimme des Gewissens lauschen und uns zu Herzen nehmen, was wir und andere um uns her erleben." (Dr. Schmidt a. a. O.) In jedem Falle gibt Rousseau aber in seinen Schriften Veranlassung zu einer falschen Auffassung des Verhältnisses zwischen Natur und Kultur; das zeigt sich auch in seinem Leben. Er ist ein Gefühlstheoretiker, der alle Welt reformieren will, aber sich selbst nicht reformiert; er nahm seine Reformgedanken nicht ernst, denn er folgt ihnen nicht. „Der Gedanke, auf die Individualität des Kindes einzugehen, ist pädagogisch wichtig und unbestritten wertvoll; aber er wird falsch, wenn unter Individualität die Natur des Kindes im ganzen verstanden und lediglich deren Entfaltung das Ziel der Erziehung sein

soll. Nicht die Naturentfaltung, sondern die Naturverklärung kann das Ziel sein, die geistige, vergeistigende, sittlich-religiöse, persönliche Verklärung dessen, was wir unsere Natur, unser Naturell, unsere Anlage, unser Temperament, unser Talent und unsere Eigenart nennen. Der Mensch als geistleibliche Einheit, als Sinnen- und Geisteswesen zugleich, kann seine Aufgabe nicht schon darin sehen, seine Natur auszuleben, sondern erst darin, seinen Lebenszweck als Persönlichkeit zu erfüllen; dieser ist ein Weltzweck und ein Selbstzweck." (Schmidt a. a. O.) Das hat Rousseau nicht beachtet; er kommt daher über einen gewissen Eudämonismus kaum hinaus.

Zu den führenden Geistern, über welche die Akten noch nicht geschlossen sind, gehört auch Herder; eingehend beschäftigt sich daher mit ihm Dr. C. Siegel in „Herder als Philosoph" (II, 1, 13). Herder hat auch für unsere Zeit seine Bedeutung noch nicht verloren; namentlich was er in den besten Jahren seines Lebens geschrieben hat, das hat seine Kraft noch nicht eingebüßt. Denn noch heute wirken in diesen Schriften wie zur Zeit ihres Erscheinens das „Erleben einer neuen Wirklichkeit, das erste Schauen ursprünglicher Dichtung und wahrer Religiosität, die Sehnsucht nach dem Erfassen und dem Genuß eines unmittelbaren Daseins und der unermüdliche Kampf für das Recht der Realität gegen die tote Dürre der Abstraktion". (Rohl, Herders Leben und Werke.) In seinen Werken kommt das Ringen und Kämpfen mit der kalten Aufklärung, die alles Sein und Werden bis auf den letzten Rest mit dem Verstand erfassen will, zum Ausdruck; in keiner Zeit ist dieser Kampf wieder seitdem so stark hervorgetreten wie jetzt. Er war eine Natur, die den Zwiespalt zwischen Verstand und Gemüt stark empfand; er konnte sich daher keiner der zu seiner Zeit herrschenden Parteien völlig hingeben. In vielen seiner Ideen ist er seiner Zeit weit vorausgeeilt; manche von ihnen, wie die der Entwicklung in Natur und Geschichte und die Gestaltung des Schulwesens, beschäftigen uns gerade in unserer Zeit und streben nach Realisierung im Sinne Herders. Man hat Herder geradezu zu den ersten Begründern der Deszendenzlehre zu rechnen oder ihn gar zum Vorläufer Darwins zu stempeln versucht; dagegen haben andere, wie Dr. Götz (war Herder ein Vorgänger Darwins?), Stellung genommen. Dr. Götz bestreitet mit Witte, daß Herder, wie Bärenbach und neuerdings Hansen (Häckels Welträtsel und Herders Weltanschauung) behaupten, ein Vorgänger Darwins gewesen sei; er gibt aber zu, daß Herder sich zur Deszendenzlehre bekannt habe. Dr. Götz kann daher dem Referent nicht zustimmen, wenn derselbe in seiner Schrift: „Pädagogik in ihrer Entwicklung, Bd. II, S. 197" sagt: „Der Entwicklungsgedanke, der auf den Zusammenhang und die Richtung nach Gesetzen hinausgeht, fehlt in Herders Natur- und Geschichtsbetrachtung; Herder kommt über die Beschreibung, mit metaphysisch-theologischer Spekulation verbunden, nicht hinaus." Wir können jedoch die beiden Hauptstellen, die auch Dr. Götz zitiert, nur in dem Sinne deuten, wie wir oben angegeben haben; denn wenn Herder sagt, „daß, je näher dem Menschen, auch alle Geschöpfe in der Hauptform mehr oder minder Ähnlichkeit mit ihm haben, und daß die Natur bei der unendlichen Varietät, die sie bietet, alle Lebendigen unserer Erde nach Einem Hauptplasma der Organisation gebildet zu haben scheint", und dann weiterhin behauptet, „die Natur" habe „genaue Grenzen um ihre Gattungen gezogen und" lasse „ein Geschöpf lieber untergehen, als daß es ihr Gebilde wesentlich verrücke und verderbe", so liegt darin auch gar kein Grund, in ihm einen Vertreter des Ent-

wicklungsgedankens im Sinne der Deszendenzlehre zu finden. Daß Herder kein Vertreter der modernen Deszendenzlehre war, hat nun auch Dr. Siegel (a. a. O.) eingehend bewiesen und damit auch die Ansicht des Referenten unterstützt; es gibt in der Tat für Herder nur eine Entwicklung resp. durch äußere Einflüsse bewirkte Abänderung in relativ engen Grenzen. „Nicht die organischen Wesen selbst entwickeln sich" nach Herders Ansicht, „sondern die ihnen zugrunde liegenden Kräfte; in diesen letzteren manifestiert sich die Urkraft auf immer höheren Stufen und tritt so in immer komplizierter werdenden organischen Gebilden in die Erscheinung. Nicht um eine reale Entwicklung einer oder höchstens einiger weniger tierischer Formen zur großen Mannigfaltigkeit aller Tierformen handelt es sich bei ihm, sondern um die sukzessive aufeinanderfolgenden Manifestationen der einen, allen Naturformen zugrunde liegenden Urkraft". Und diese Entwicklung der Urkraft verfolgt einen Hauptzweck, sich der organischen Form zu nähern, in der sich die größte Menge von Leben äußern kann, dem Menschen; das ist das Ziel der Entwicklung bei Herder. Und darum konnte auch der Referent (a. a. O.) sagen: „Mit Herder kommt Goethe zur Lehre von der allgemeinen Entwicklung, d. h. von der chronologischen Folge der Arten und der Zurückführung aller organischen Wesen auf eine Urform (Urpflanze, Urtier)"; aber Goethe ging über Herder hinaus und schaltete dessen metaphysisch-theologische resp. teleologische Spekulation aus.

„Die Geschichte der Pädagogik," so lesen wir in dem Prospekt zu dem von R. Lehmann herausgegebenen Sammelwerk „Die großen Erzieher", „bildet einen der jüngsten Zweige der Geisteswissenschaften. Vor einigen Jahrzehnten noch war das, was man so nannte, nichts als eine Reihe von Inhaltsangaben pädagogischer Werke, verbunden mit sehr äußerlichen Schilderungen erzieherischer und unterrichtlicher Einrichtungen und Zustände. Das wissenschaftliche Verständnis der Erziehungsgeschichte aber kann nur hervorwachsen aus einer methodischen Verarbeitung des geschichtlich überlieferten Materials einerseits und anderseits aus dem vergleichenden Einblick in den Zusammenhang der Kulturentwicklung, für den die Erziehung einen der wesentlichsten Faktoren bildet. Die sorgfältige Durchforschung der Einzelerscheinungen wird daher als nächste Aufgabe der Erziehungsgeschichte anzusehen sein. Eine der hauptsächlichsten Teilaufgaben dieser Einzelforschung ist es, die persönlichen Ursprünge und Beziehungen der großen Ideen und Systeme zur Klarheit zu bringen, die in der Gesamtentwicklung der Erziehung hervorgetreten sind und zu einem großen Teil noch heute mittelbar oder unmittelbar nachwirken. Es gilt zu zeigen, in welcher Weise sie aus den Lebenserfahrungen und aus dem Gedankenkreise ihrer Schöpfer entstanden oder aus dem Einfluß bedeutender Vorgänger erwachsen sind. Dies ist nur möglich, wenn das Wirken der einzelnen großen Erzieher in seinem inneren Zusammenhang erforscht und erfaßt wird, wenn ihre pädagogischen Schöpfungen als die Frucht eines erzieherisch gerichteten Lebens und Denkens verstanden werden können. Diese Aufgabe aber erfordert eine Reihe von Arbeiten biographischen Charakters, die zunächst in sich abgeschlossene Bilder ergeben und hierdurch zugleich die Gesamtauffassung fördern. In der Geschichte der Pädagogik wie in aller Geschichte überhaupt ist es doch erst die Bedeutung der Persönlichkeit, welche Farbe und Leben in die Betrachtung bringt." Wer diese Worte vergleicht mit den Worten, welche Referent in der „Einführung" zu seinem Werke: „Die Pädagogik als Wissenschaft von Pestalozzi bis zur Gegenwart in ihrer

Entwicklung im Zusammenhange mit dem Kultur- und Geistesleben" dargestellt (s. II, 1, 24), der könnte versucht sein, anzunehmen, daß genannter Prospekt dem Verfasser bei dem Niederschreiben der Einführung vorgelegen habe; das ist jedoch nicht möglich, da die „Einführung" schon gedruckt war, als der Prospekt in des Verfassers Hände kam. (Siehe auch: Deutsche Schule 1906, S. 679 ff.) Ich meine nun durchaus nicht, daß die von mir aufgestellten Forderungen und Richtlinien für die Geschichtschreibung der Pädagogik, die mit denen von R. Lehmann im wesentlichen zusammenfallen und denen sich auch Dr. A. Heubaum (Päd. Jahresschau 1906) anschließt, „neu" sind; das habe ich meines Wissens noch nie gemeint. Ich habe sie aber wenigstens seit etwa 15 Jahren aufgestellt; denn seit dieser Zeit habe ich an der „Pädagogik in ihrer Entwicklung im Zusammenhange mit dem Kultur- und Geistesleben und in ihrem Einfluß auf die Gestaltung des Erziehungs- und Bildungswesens" gearbeitet. Daß ich in der Auffassung und Beurteilung einzelner Werke, Personen, Richtungen usw. mit einem und dem andern Kritiker nicht übereinstimme, ist doch eigentlich selbstverständlich; die „reine Wahrheit" ist uns allen verschlossen — auch den gestrengen Herren Kritikern! Es gibt unter ihnen so merkwürdige Oberbonzen, die über alles den Stab brechen, was nicht von einer Autorität stammt, bei der sie schwören und immer ganz genau wissen wollen, wie ein Werk beschaffen sein muß, es aber nie machen! Ich meine immer, eine unvollkommene Tat wäre noch viel mehr wert als Worte. Von diesem Gesichtspunkte aus beurteile ich als Referent des „Pädagogischen Jahresberichtes" die mir zur Beurteilung vorgelegten Werke; einen Anspruch auf Unfehlbarkeit mache ich auch hierbei nicht. Auch im verflossenen Jahre ist die Geschichte der Pädagogik um eine Anzahl guter Werke bereichert worden; haben sie auch im wesentlichen an den seitherigen Auffassungen einzelner Pädagogen und ihrer Werke oder einzelner Vorgänge nichts geändert, so haben sie doch zur klareren Erfassung derselben beigetragen.

In J. J. Winkelmanns „Einfältigem Bedenken" usw., das von Dr. Diehl herausgegeben worden ist (II, 1, 21), ist ein wertvoller Beitrag zur Geschichte des deutschen Schulwesens gleichsam entdeckt worden; Stadtschulrat Kahl hat in den „Päd. Bl." (1906, Heft 1) bereits auf Diehls Ausgabe dieser Schrift und deren Bedeutung hingewiesen. Winkelmann (geb. 1620 in Gießen) war ein Schüler des Balthasar Schuppius und stand durch diesen in seiner geistigen und pädagogischen Entwicklung unter dem Einflusse der Ratichianer Helwig u. a.; auf der Universität Herborn, wo etwa 30 Jahre vor ihm Comenius studiert hatte, ist er wohl auch mit den Schriften des Comenius, Ratke u. a. „Neuerer" bekannt geworden und hat auch die pädagogischen Schriften von Aristoteles, Quintilian u. a. gelesen. Deshalb nehmen auch späterhin neben den Problemen der Geschichte die der Erziehung sein höchstes Interesse in Anspruch; dies und die auf seinen Reisen gemachten Beobachtungen über den furchtbaren Niedergang im Bildungswesen veranlaßten ihn, eine Schrift zu schaffen, in welcher unter Benutzung der Ausführungen vieler pädagogischer Schriftsteller der Vergangenheit und Gegenwart er seine pädagogischen Grundanschauungen darlegt: er ist ein Eklektiker, der aus den verschiedensten Schriften Material sammelt und mit seinen reichen persönlichen Anschauungen zu einem einheitlichen Bilde verschmilzt. „Er war kein großer Theoretiker, der etwa ein pädagogisches System hätte schaffen können. Er war auch kein praktischer Fachmann, der auf Grund langjähriger Schularbeit Rat-

schläge für die Praxis geben konnte. Er war ein junger, fleißiger Gelehrter, mit klarem Blick und gesundem Verstande begabt, der in der Fülle der Not, die die Zeit bot, das herausfand, was denn eigentlich der „Hauptmangel" war, die mangelhafte Erziehung, und der in der Fülle der pädagogischen Heilmittel, die seit Jahrzehnten angepriesen wurden, gerade die herausfand, von denen man tatsächlich am meisten erwerben konnte. Dadurch, daß er die Gedanken, die ihm in dieser Hinsicht gekommen waren, in einzigartiger volkstümlicher Form zusammenfaßte und in deutscher Sprache herausgab, hat er sich für alle Zeiten einen Ehrenplatz in der Reihe der hessischen pädagogischen Schriftsteller gesichert" (Diehl a. a. O); dadurch, so fügen wir hinzu, gebührt ihm auch ein Platz in der Geschichte der Pädagogik. Entsprechend den Anschauungen seiner Zeit erblickt er den Rückgang der Schulen seiner Zeit in der geringeren Wertschätzung, welche man im Vergleich mit früheren Zeiten den Sprachen und freien Künsten entgegenbringt; diese Geringschätzung hat wieder ihren Grund in Mangel an Interesse für die Schulen überhaupt, die man nicht mit Geld unterstützt und an denen man untaugliche Subjekte als Lehrer beschäftigt. Er wünscht, daß das Reich eine einheitliche und durchgreifende Verbesserung des Schulwesens in die Hand nimmt, was an Ratke und sein Material von 1612 erinnert; vor allen Dingen aber soll der Staat eine Schulaufsichtsbehörde aus Fachleuten einsetzen und versorgen, welchem Kollegium auch die Abfassung einheitlicher Lehr- und Lernbücher obliegt. An der Spitze des Schulwesens soll ein Generalinspektor stehen; „nichts macht einen Knaben so gelehrt als des Inspektoris Auge, wan er nemlich auf des Praezeptoris Lehrart, Fleiß und Schulamt fleißig acht gibt, ob die Praezeptoren in der vorgeschriebenen Lehrart auch fortkommen können, ob sie auch darbey verharren". Er soll faule und säumige Lehrer zur Besserung ermahnen, „wan aber je keine Besserung zu hoffen ist, gar abschaffen und eine andere tüchtige Person an seine Stelle unsäumlich verwenden; am allerfüglichsten kan der Inspektor sein Amt verrichten, wan er jehends das Land durchreiset, auch zu gewisser Jahreszeit General-Schulvisitation in allen Städten, Flecken und Dörfern hält und erforschet, was die Jugend für Frucht und Nutzen schaffet, was von diesem oder jenem zu hoffen, ob die mit stattlichem ingenio begabten Knaben Mittel haben zu studieren oder nicht". Dabei sollen aber auch die Pfarrer die örtlichen Schulen wenigstens einmal in der Woche besuchen; aber die Oberaufsicht über die Schulen soll der Staat durch Fachmänner ausüben. Auch die Bildung der Mädchen soll der Staat im Auge haben; sie soll sich nicht bloß auf die körperliche und geistige Bildung, sondern auch auf die praktische (Nähen, Kochen) erstrecken. Winkelmann gibt der Schulerziehung den Vorzug vor der Privaterziehung; er legt besonderen Wert auf die in der Schulerziehung stattfindende gegenseitige Anregung. Nachdrücklich betont er den Wert des Unterrichts auch für diejenigen, welche sich nicht dem Studium widmen wollen; er weist auf den großen Nutzen hin, den der Schulunterricht für jeden hat. Endlich legt Winkelmann eingehend dar, was die „Lehrmeister" dazu beitragen können, daß dem Schulwesen wieder aufgeholfen werde; er bespricht darum alle Eigenschaften, die nach seiner Ansicht ein Lehrmeister haben soll: Frömmigkeit, Gelehrsamkeit, Geschicklichkeit, Fleiß u. a. In der Schulzucht soll der Lehrmeister Maß zu halten suchen; gute Worte, Vermahnung und Abmahnung müssen das Beste tun.

Jean Paul als Pädagoge wird von W. Münch zum Gegenstand

eingehender Betrachtung gemacht (II, 1, 24); er zeigt eingehend, wie seine Levana aus dem Leben und Schaffen des Dichters hervorgewachsen ist und hervorwachsen mußte. Seine pädagogischen Gedanken kleidete er zunächst in die Form des Romans; aus diesen Romanen wuchs die „Levana" hervor. „Bei Jean Paul ist das Auseinanderfallen der dichtenden und der betrachtend-lehrenden Schriftstellertätigkeit überhaupt kein völliges. Mit Betrachtungen sind alle seine Dichtungen reichlich und zum Teil überreichlich durchzogen, ihrer irgendwie immer erzieherischen Tendenz ward schon oben gedacht, und die Gewohnheit der steten Seitenblicke, der erläuternden, oft verblüffenden Vergleiche, der eingeflochtenen Witze, der mit aufgetischten Wissensbrocken aus hundert Gebieten konnte sich in einem Buche von unmittelbar lehrhafter Bestimmung so gut entfalten wie in den Werken der dichterischen Phantasie." (Münch a. a. O.) In derselben Zeit, als die „Levana" erschien, sprach Fichte unter Hinweis auf neue Wege der Erziehung die Hoffnung aus, daß durch sie eine Wiedergeburt Deutschlands hervorgerufen werden möge; Jean Pauls Gedanken waren viel anspruchsloser, insofern er ja nur läutern und veredeln und weniger auf die Nation als auf die Familien wirken wollte. Es war eine pädagogisch begrenzte Zeit, in welcher Jean Paul seine „Levana" erscheinen ließ; eine ganze Reihe von pädagogischen Schriften von hohem Werte erschienen um dieselbe Zeit (Niemeyers Grundsätze, Pestalozzis Wie Gertrud, Schwarz' Erziehungslehre, Stephanis System u. a.). Jean Paul hat aus all diesen Schriften geschöpft; aber er hat das so Aufgenommene in seinem Geist verarbeitet und dem daraus entstehenden Gebilde sein Leben eingehaucht. Die Schätzung der Selbstentfaltung bildet den Kern von Jean Pauls pädagogischer Theorie; die Begünstigung dieser Selbstentfaltung ist daher die erste und höchste erzieherische Aufgabe. Es war dies eine Reaktion gegenüber dem Vorherrschen der Aneignung eines für die Schule oder fürs Leben nützlichen Wissens, wie wir es bei der alten Schulerziehung und der Philanthropen finden; demgegenüber betonte Jean Paul das Entzünden von Leben an Leben ohne besondere Berücksichtigung des Bildungsstoffes. Das Ziel der so geförderten Erziehung ist der Idealmensch mit harmonischer Bildung in individueller Gestaltung; bei ihm steht das innere persönliche Tüchtigsein, entsprechend dem Geiste aller der Besten unter seinen Zeitgenossen, im Vordergrunde.

Der Schwerpunkt der Pädagogik Schleiermachers liegt in dessen Ethik; von diesem Gesichtspunkte aus wird sie von Dr. R. Wickert (Die Pädagogik Schleiermachers, II, 1, 27) bearbeitet. In Schleiermachers „Pädagogischen Schriften", die auf Grund der in seinen „Vorlesungen über Pädagogik" gemachten Aufzeichnungen zusammengestellt worden sind, tritt diese enge Beziehung zwischen Pädagogik und Ethik nicht so klar und scharf hervor; denn er wollte die Pädagogik als selbständige Wissenschaft darstellen und nicht in Abhängigkeit von einem System der Ethik. Man muß Schleiermachers Darstellung der Pädagogik aus dem zu seiner Zeit herrschenden Zeitgeiste beurteilen; dieser aber war der der Romantik. „Die Geister waren aufs Höchste gespannt und wollten in faustischem Drange das ganze Weltall mit allen seinen Höhen und Tiefen erfassen; die Zeit war zu kühn für vorsichtig empirische Kleinarbeit und für mühsam sorgfältiges Sammeln eines reichen Materials, an dessen Resultaten man allmählich zum Allgemeineren emporklimmt." (Wickert a. a. O.) Auch Schleiermacher konnte sich dieser Methode nicht entziehen: auch seiner Pädagogik muß er infolgedessen das Spekulative

zugrunde legen, und die Frage nach der Erziehung aus der Idee des Guten zu beantworten suchen. Aber Schleiermacher war eine viel zu praktische Natur, als daß er auf das Konkrete verzichten konnte; „er verbindet daher mit dem Deduktionsprozeß, der alles vom Allgemeinen abzuleiten sucht, den Induktionsprozeß, der von unten, von den Erscheinungen aufsteigt; die Deduktion ohne Induktion bezeichnet er als unstatthaft und in der Luft schwebend". (Wickert a. a. O.) Aber auch auf diesem Wege bleibt Schleiermachers Pädagogik in enger Beziehung zu seiner Ethik; im Hintergrund der ersteren erscheint immer die letztere. Dadurch gewinnt Schleiermachers Pädagogik einen besonderen Wert; auch in unserer Zeit verdient sie volle Beachtung.

Herbarts pädagogische Schriften sind von seiner Psychologie getragen, in dieselbe getaucht; eine kritische Betrachtung seiner Pädagogik wird daher immer von derjenigen seiner Psychologie ausgehen müssen. Eine übersichtliche Darstellung von „Herbarts Lehren und Leben" gibt O. Flügel (Leipzig, Teubner); sie mag zur Einführung ins Studium von Herbarts Schriften geeignet sein. E. Stößel sucht die Frage zu beantworten, ob Herbarts Psychologie als ausreichende Grundlage der pädagogischen Methodologie gelten kann? Herbart nimmt „im Anschluß an das Unsichere und Unzulängliche der Selbstbeobachtung, welche der empirischen Psychologie neben der Beobachtung anderer den Stoff liefert" (Stößel, Darstellung, Kritik und Bedeutung der Herbartschen Psychologie, II, 1, 29), Stellung zu der Vermögenstheorie und dem ganzen äußerlichen Fachsystem der Wolffschen Schule; dem gegenüber arbeitet er „auf eine einheitliche, festgegründete Konstruktion der Seelenlehre" (Stößel a. a. O.) hin. „Mit vollem Recht und ganz im Einklange mit der modernen Anschauung macht Herbart in zahlreichen Stellen seiner Psychologie auf das Fließende, Ineinanderübergehende alles psychischen Geschehens als eines untrüglichen Beweismittels gegen die Annahme von getrennten, selbständigen Vermögen aufmerksam" (Stößel a. a. O.); „es zeigt sich," sagt er, „alles geistige Geschehen, wie wir es an uns und anderen beobachten, als ein zeitliches Geschehen, als eine beständige Veränderung, als ein Mannigfaltiges ungleichartiger Bestimmungen in einem." Herbart erkennt den Vermögen als bloßen logischen Gattungsnamen zur vorläufigen Klassifikation der psychischen Phänomene eine gewisse Berechtigung zu; in dieser Hinsicht machte er auch selbst davon Gebrauch. Er setzte aber an die Stelle der Vermögenslehre seine Vorstellungslehre; eine einheitliche Seelenlehre hat er damit wohl geschaffen, aber auch eine einseitige. Obwohl er die Empirie gegenüber der Spekulation auf dem Gebiete der psychologischen Forschung scharf betont, so konnte er sich doch von der metaphysischen Spekulation nicht losreißen; denn die reine Empirie, so meint er selbst, kann „unsere Erkenntnis nicht beträchtlich erweitern. Was die Wissenschaft mehr weiß als die Erfahrung, das kann sie nur dadurch wissen, daß das Erfahrene ohne Voraussetzung des Verborgenen sich nicht denken läßt; denn nichts anderes eben als die Erfahrung ist ihr gegeben: in dieser muß sie die Spuren alles dessen antreffen und erkennen, was hinter dem Vorhange sich regt und wirkt". Mit Hilfe der metaphysischen Spekulation und der Mathematik sucht nun Herbart die Lücken auszufüllen, welche die Empirie offen läßt, sucht er auf Grund der von der Empirie gegebenen Spuren zu erforschen, was „hinter dem Vorhang sich regt und wirkt", das wahrhafte Sein zu finden, welches die Ursache der Erscheinung ist; das Ziel war so hoch, daß er es nicht zu erreichen vermochte. Er

geriet deshalb vielfach in inhaltsleere Spekulationen, in ein Spiel mit Worten, hinein, denen jede Grundlage in der Erfahrung fehlt; „die Notwendigkeit der Annahme einer intelligiblen Welt als Gegensatz und Ergänzung zur empirischen, also auch die Unabhängigkeit des wahrhaft Seienden von unserem Denken, wird man aber deshalb Herbart nicht abstreiten wollen, zumal diese Hypothesen allen Philosophen, die nicht gerade dem Materialismus huldigen, gemeinsam angehört". (Stößel a. a. O.) Noch heute gilt, was Herbart sagt: „Das einfache Was der Seele ist völlig unbekannt und bleibt es auch immer; es ist kein Gegenstand der spekulativen so wenig als der empirischen Psychologie." Jedenfalls steht es heute für alle, die nicht auf Herbart eingeschworen sind, fest, „daß das psychische Geschehen mit Herbarts Lehre vom Sein des Realen völlig unvereinbar ist"; die Seele ist für die heutige Psychologie nichts mehr als ein Hilfsbegriff, der insofern unentbehrlich ist, „als wir durchaus eines die Gesamtheit der psychischen Erfahrungen eines individuellen Bewußtseins zusammenfassenden Begriffs bedürfen" (Wundt). Es ist selbstverständlich, daß diese Mängel der Grundlagen der Herbartschen Psychologie auch bei dem Auf- und Ausbau derselben sich geltend machen; in welche Widersprüche, spekulativ-willkürliche Annahmen u. dgl. dabei Herbart gerät und geraten muß, ist schon von Ostermann, Ziehen u. a. nachgewiesen worden und wird auch von Stößel (a. a. O.) zusammenfassend nachgewiesen. „So bleibt Herbart eigentlich nur der Ruhm, den Grundproblemen psychologischer Forschung und Reflexion mit tieferer Einsicht und intensiverer geistiger Kraft, Energie und (relativer) Klarheit nahegetreten zu sein als alle Philosophen vor ihm" (Stößel a. a. O.); er hat „zum erstenmal ein doch relativ vollständiges, ausgebautes und wissenschaftlich begründetes System der Psychologie aufgestellt und dadurch den wirksamsten Anstoß zur wissenschaftlichen Weiterbildung und Weiterforschung gegeben". (Stößel a. a. O.) Unter Herbarts Jüngern hält O. Flügel am hartnäckigsten und konsequentesten an Herbart fest; bei ihm tritt „die Tendenz, Herbarts Lehre so zu interpretieren, daß in ihr wenigstens die Keime zu fast allen neueren Errungenschaften auf dem Gebiete psychologischer Erkenntnis zu finden sein sollen, am stärksten und ausgeprägtesten hervor". (Stößel a. a. O.) Sehr eingehend hat sich Herbart mit dem psychologischen Begriff „Interesse" beschäftigt; über diesen Begriff hat sich daher auch ein lebhafter Kampf entwickelt, dessen Führer Ostermann ist (Ostermann, Das Interesse); seine Definition des Interesses steht und fällt mit seinen psychologischen Grundanschauungen, bei denen die Gefühlskräfte und deren Bedeutung nicht zu ihrem Rechte kommen. Allerdings darf nicht unbeachtet bleiben, daß Herbart manchmal in seinen psychologischen Grundanschauungen den Begriff „Vorstellung" für identisch mit dem Begriff „Empfindung" hält und dann darunter das gemeinsame Fundament für Vorstellungen, Gefühle und Strebungen versteht; das ist allerdings eine logische Ungehörigkeit, die nur zur Verwirrung führen muß. Das Problem der Willensfreiheit ist von Herbart ebenfalls nicht klar dargestellt worden; konsequent muß sein Vorstellungsmechanismus zum strengsten Determinismus führen. Infolgedessen könnte auch bei Herbart von Sittlichkeit und Unsittlichkeit keine Rede sein; auch eine Erziehung ist für ihn nicht möglich. Auch dieses Problem muß daher zu logischen Widersprüchen führen; sie stehen und fallen mit Herbarts psychologischen Grundanschauungen. „Das Problem der Willensfreiheit ist das schwierigste wie das wichtigste aller psychologisch-ethischen Probleme; seine endgültige

Lösung ist bis heute noch nicht gefunden.“ (Stößel a. a. O.) Sie wird dadurch erschwert, daß man in sie religiöse und kirchliche Interessen, egoistische und utilitaristische Motive einschiebt; sie müssen völlig ausscheiden, wenn die Lösung gelingen soll. Die heutige Psychologie bietet jedoch die Mittel zu einer befriedigenden Lösung dieses Problems; mit dieser Lösung kann sich auch die Pädagogik genügen lassen. Der Mensch, so lehrt uns die heutige Psychologie, ist in seinem Wollen weder gänzlich frei, noch gänzlich unfrei; Anlage und Erziehung bestimmen ihn im Wollen, im Charakter. Ohne Zweifel hat Herbart durch seinen Kampf gegen die unhaltbar gewordene Seelenvermögenslehre eine Tat vollbracht; allein anderseits kann auch nicht bestritten werden, daß er dabei zu radikal vorgegangen ist. Seine Psychologie hat, so muß man vom objektiven Standpunkte aus bekennen, im allgemeinen nur noch historische Bedeutung; im einzelnen enthält sie jedoch wertvolle Beobachtungen, die auch für die Pädagogik von Wert sind. Es fehlt seiner Psychologie die sichere physiologische Grundlage; er wird infolgedessen von vornherein zu metaphysisch-spekulativen Behauptungen gedrängt. Auch Herbart war ein Kind seiner Zeit und hat derselben genug getan; für unsere Zeit kann er doch nicht mehr als Führer dienen. Für die Pädagogik aber brauchen wir eine auf der Psychogenetik (genetischen Psychologie) aufgebaute Darstellung der Entwicklung des Seelenlebens; das allein kann als pädagogische Psychologie angesehen werden, auf welcher sich die psychologische Pädagogik aufbaut. Die Grundlagen zu einer solchen pädagogischen Psychologie werden durch die Kinderpsychologie gelegt; auch die Psychopathologie liefert ihr wertvolle Beiträge. In den psychologisch-pädagogischen Laboratorien und in der Schule wird der Stoff für diese pädagogische Psychologie gesammelt; ihre Aufgabe ist es, sie zu einem einheitlichen Ganzen zu verarbeiten. Herbarts Psychologie kann diesen Fortschritten der psychologischen Forschung gegenüber nicht mehr ihren Platz als Grundwissenschaft der Pädagogik behaupten; sie kann selbst nicht den Weg zu dem von Herbart aufgestellten Erziehungsideal bahnen. Denn Herbarts Erziehungsideal will eine vollendete sittliche Persönlichkeit; seine Psychologie aber weist nur, wie Ströle (Herbarts Psychologie im Verhältnis zu seinem Erziehungsideal, Stuttgart, Belsersche Verlagsbuchhandlung) nachweist, „nur von einem Gedankenmechanismus“.

Herbarts Pädagogik ist durch die Verbindung mit derjenigen von Ziller mehr oder weniger verdunkelt worden; es ist daher Gefahr vorhanden, daß sie durch die vornehmlich an Zillers Pädagogik ausgeübte Kritik in eine unverdiente Stellung und in Mißachtung gerrät. Mit Recht wird daher von Verehrern Herbarts dessen Pädagogik in Verbindung mit seiner Psychologie resp. Philosophie hinsichtlich des Wertes einer kritischen Untersuchung unterzogen; sie hoffen dadurch Herbart die ihm zukommende Stellung in der Pädagogik zu sichern. Indem die „Zillersche Schule für die Didaktik nur einige besondere Gedanken und Anregungen Herbarts hervorstellte und diese Gedanken in der Schulpraxis vielfach mechanisiert und übertrieben hat, hat sich immer deutlicher der schlimmste Erfolg herausgestellt, daß der Ruf Herbarts aufs schwerste geschädigt ist. Ja man kann sagen: die Zillersche Ausarbeitung gewisser Punkte seiner Lehre ist geradezu ein Unsegen für die Sache Herbarts geworden“. (Dr. Häntsch, Herbarts pädagogische Kunst und von pädagogischer Kunst überhaupt, II, 1, 28.) Daher muß Herbart von Ziller getrennt werden; denn nur so kann Herbarts Pädagogik richtig gewürdigt werden. Die Herbartsche Psychologie, das steht heute für den objektiven Beurteiler fest,

kann heute nicht mehr als Grundlage der Pädagogik angesehen werden; sie muß ersetzt werden durch eine auf der wissenschaftlich-genetischen Psychologie der Gegenwart aufgebauten pädagogische Psychologie. Zu beiden hat auch Herbart dauernd wertvolle Beiträge geliefert; er hat aber auch gezeigt, in welchen engen Beziehungen die Pädagogik zur Psychologie steht, und hat damit die Pädagogik zur Wissenschaft erhoben. „Die Anschauungen und Lehren der Psychologie Herbarts decken sich nicht einmal ganz mit seiner Pädagogik und noch weniger bleibt die Pädagogik der Herbartschen Schule den psychologischen Lehren des Meisters und deren Konsequenzen treu" (Stößel a. a. O.); besonders kann Herbart da, wo „er sich von dem abstrakt-spekulativen Gebiete seiner psychologischen Reflexion entfernte und den realen Boden empirischer Tatsachen und Erfahrung (in seiner Pädagogik) betrat, sich der Erkenntnis von der Macht des Gemüts im Menschen nicht verschließen." (Stößel a. a. O.) Die Jünger Herbarts machen daher oft die größten Anstrengungen, um die Theorien ihres Meisters so zu deuten, daß sie den heutigen, unabweisbaren Forderungen der psychologischen Wissenschaft entsprechen; dadurch wird aber die Geschichte der Pädagogik gefälscht. Herbart hat für seine Zeit genug getan; in sie fällt der Anfang der empirischen Psychologie und der Begründung der Pädagogik auf sie. Er hätte ein Übermensch sein müssen, wenn er ein für alle Zeiten gültiges System der Psychologie und Pädagogik aufgestellt hätte; eine historische Ehrenstellung aber ist ihm für alle Zeiten sicher. „Herbarts Pädagogik bietet an vielen Stellen Muster einer wahrhaft bewunderungswürdigen Menschenbeobachtung und Seelenschilderung. Das ist ein Hauptzug und Vorzug dieser Pädagogik, daß ihr Schöpfer sich so liebevoll und tief in das Getriebe der menschlichen Seele versenkt hat." (Häntsch a. a. O.) Wenn auch seine allgemeine Seelenlehre kein ganz zutreffendes Bild und keine ausreichende Erklärung menschlichen Seelenlebens gewährt, so sind doch seine außerordentlich feinen Schilderungen seelischen Lebens für den Lehrer wertvoll; denn er muß vor allen Dingen die konkrete individuelle Gestaltung und Entwicklung des Seelenlebens verstehen. Dasselbe gilt gilt auch von der sogenannten Stufenlehre des Lernprozesses; auch hier bleiben einzelne Darlegungen wertvoll, wenn auch das Ganze an sich nur noch historischen Wert hat. Neuerdings hat v. Sallwürk gegen Herbarts Didaktik den Vorwurf erhoben, daß sie sich „diesseits des logischen Gebietes" bewege. „Ich finde nur," sagt dagegen Häntsch (a. a. O.), „daß in den Erkenntnisstufen Herbarts beides, Psychologisches und Logisches, ohne ausdrückliche Betonung des Unterschiedes sich verquickt. Man findet in ihnen psychologische Anweisungen für das Zustandekommen der Erkenntnis und Anweisungen, die von logischen Rücksichten diktiert erscheinen. Als Hauptaufgabe schwebt Herbart eine gewisse logische Arbeit vor, nämlich Begriffsbildung, und als Endziel, aus vielfacher Wiederholung von Klarheit, Assoziation, System und Methode hervorgegangen, ein aus einzelnen klaren Begriffen bestehender, reich verbundener und systematisch geordneter Gedankenkreis. Aber in den Abschnitten über die Stufen kommen diese Absichten nicht klar und gesondert zum Vorschein, sondern in der genannten unklaren Verquickung und in unvollständiger, ungenügender Bezeichnung." Er will doch durch seine vier Stufen „höchste Gelenkigkeit des Denkens, d. h. höchste Beweglichkeit, die Begriffe nach ihrem Inhalte zu verbinden und zu scheiden", herbeiführen; „in diesem bewußten Vorgehen ist doch die Absicht einer starken und wirklich logischen Schulung nicht zu verkennen". (Häntsch a. a. O.)

Durch die Stufe der Klarheit soll ein „Zustand gespanntester Aufmerksamkeit unseres Bewußtseins" hervorgerufen werden, „wodurch wir uns in eine einzelne Sache mit Sorgfalt versenken, also ein psychologischer Akt der Erkenntnis, der Apperzeption" (Häntsch a. a. O.); es soll aber auch „das einzelne zum klaren, d. h. von anderem scharf abgegrenzten Vorstellen" gebracht, also eine logische Arbeit vollbracht werden. Die Assoziation soll das „geklärte Einzelne in viele zufällige Verbindungen, am meisten mit dem ihm Verwandten", bringen; „sie übt die Begriffe durch Heranziehung von Ähnlichem und Verwandtem vielfach ein und schafft so außer einer formalen Beweglichkeit des Geistes die Gelenkigkeit des Denkens". (Häntsch a. a. O.) Es ist auch Assoziation, „wenn zur Abscheidung, zur Abstraktion der unwesentlichen Merkmale von dem wesentlichen Vergleichsmaterial herangezogen wird; in diesem Sinne ist Assoziation ein Bestandteil der Begriffsbildung selbst und in der Klarheitsstufe schon enthalten, weil dieser Stufe Begriffsbildung, das Entmischen der verschwommenen Vorstellungsmassen zu klaren Begriffen, vorgeschrieben ist. Man sieht, daß es hier bei Herbart an scharfer und ausschöpfender Bestimmung der Stufenbegriffe sehr mangelt; Herbart läßt die Assoziation mit der Aufgabe, Beweglichkeit des Geistes, Gelenkigkeit des Denkens zu schaffen, Begriffe einzuüben, der Klarheitsstufe folgen" (Häntsch a. a. O.), obwohl sie „tatsächlich bei der Gewinnung und Bildung neuer Begriffe innerhalb der Klarheitsstufe schon eine Rolle spielt". (Häntsch a. a. O.) Indem Herbart von der Stufe des Systems fordert, daß sie „jede Vorstellung an ihren rechten Ort stellt und ihr Verhältnis zu anderen, neben- und höhergeordneten erkennen läßt, daß sie Vorstellungen aufeinander reduziert und bis zur höchsten Überschau schließlich führt, verlangt er eine fortgesetzte, sich steigernde Begriffsbildung" (Häntsch a. a. O.), weil bei ihm mit Vorstellung immer auch der logische Begriff bezeichnet wird. „Der Sinn der Systemstufe ist also der, daß die vorher durch ‚Klarheit' und ‚Assoziation' gewonnenen und eingeübten Begriffe nun noch in eine Ordnung durch weitere Abstraktion versetzt werden, wodurch der vorliegende Begriff einen festen Platz zu neben-, unter- und übergeordneten Begriffen erhält." (Häntsch a. a. O.) Durch die „Methode" soll endlich „der Zögling lernen, die gewonnenen Hauptgedanken in dem Untergeordneten wiederzuerkennen. Während Assoziation Gedankenmaterial herbeibringt, um den Begriff erst bilden zu helfen oder ihn zu festigen, und das System zu höheren Begriffen in einer ganzen Ordnung aufsteigt, geht die Methode von festen Begriffen, höheren oder niederen, aus und stellt Aufgaben, diese im besonderen zu suchen und anzuwenden. Sie will etwas dargebotenes Neues durch vorhandene feste Begriffe bestimmen. In dieser absteigenden Richtung will die Methode als Erkenntnisstufe durch fortgesetzte Übung gleichfalls die Gelenkigkeit des Denkens erreichen." (Häntsch a. a. O.) Die vier Begriffe (Klarheit, Assoziation, System, Methode) wollen also im ganzen „als ein logischer Erkenntnisgang gedeutet sein, der die begriffliche Durchbildung des Geistes, auf welcher wiederum die Ausbildung im Urteilen und Schließen beruht, zum Ziele hat. Alle vier Stufen zusammen dienen der Vereinheitlichung des Bewußtseins, sind also unter dem Begriff der Besinnung zu bringen. Die Tätigkeit aller vier Stufen muß aber auch in dem psychologischen Zustande angestrengter Aufmerksamkeit, in dem Zustande der Vertiefung, geschehen". (Häntsch a. a. O.) Die Begriffsverflechtung: Vertiefung — Klarheit, Assoziation, und Besinnung — System und Methode, ist also falsch und darum abzulehnen.

„Die vielfach eindringende Beschäftigung mit einem Gegenstande im Zustande höchster Vertiefung, wie sie durch die vier Stufen gefordert wird, bedeutet ein wirkliches Erfassen des Gegenstandes, d. h. klare Erkenntnis des einzelnen und Anschluß des einzelnen an das Ganze der Person. Beständig wird der Lehrer bei seiner Arbeit am Geiste des Zöglings denken müssen an Klärung trüber Vorstellungsmassen zu Begriffen, an vielfache Verbindung, an Einordnung in Höheres, an Anwendung des Allgemeinen auf Besonderes; aber es wird nicht immer nötig sein, alle vier Stufen zu durchlaufen. Die Unterrichtsmaterialien und Fächer sind so verschiedener Art, und sie stellen in ihrem psychologischen und logischen Gehalt so verschiedene Anforderungen für die Behandlung an den Lehrer, daß sie von den Vorschriften die vier Stufen, die ja im wesentlichen nur auf Begriffsbildung hinauslaufen, nur zu einem Teile getroffen werden." (Häntsch a. a. O.) Daß mit diesen Stufenbegriffen ein unverständiger Gebrauch gemacht wird, liegt zum Teil an der Unklarheit an Herbarts Ausführungen und Anweisungen über die Stufen; „was die Stufenbegriffe sagen wollen, das ist vielfach nur angedeutet und auf Umwegen herauszufinden". (Häntsch a. a. O.) Aber „es ist entschieden ein Verdienst Herbarts, eine großzügig organisierte moralische Ausbildung durch das Hilfsmittel des Unterrichts angeregt zu haben, indem er die großen und reichen zusammenhängenden Gedankenmassen der Geschichte und poetischen Literatur für die Charakterbildung in Bewegung gesetzt haben will. Das, was aus diesen Gebieten menschlichen Lebens und Werdens für das Kindesalter wirksam werden kann, soll mit ergreifender Gewalt in eine die sittlichen Grundsätze hervorstellenden Betrachtung auf das Kindesgemüt eindringen und den Gedankenkreis des Kindes bestimmen helfen". (Häntsch a. a. O.) Das Studium der Schriften Herbarts ist nicht leicht, denn sein Stil „ist der Stil höchster Knappheit, stärkster Zusammendrängung des Ausdruckes; er ist ungemein anziehungsreich, weit zurückreichend und umherreichend in den Beziehungen, aber unbestimmt und unausdrücklich im Fortschritt, nur mehr andeutend, viel verschweigend und die Ausfüllung dem Leser überlassend. Ohne daß es merklich gemacht ist, wird oft ein zurückliegender Gedankenfaden wieder aufgenommen und weitergesponnen. Der Lehrer aber muß sinnen, zurückeilen, bis er das früher verlassene Ende findet, das zum neuen Anfang paßt. Der Lehrer muß immer wieder Brücken schlagen, um das Übersprungene zu verbinden. Im Ausdenken unvermittelt hingestellter Gedanken ergeben sich vielfach erst die Beziehungen, die unmittelbar an das Vorhergehende anschließen und auch unmittelbar zum Nächsten fortleiten. Nach umständlichen Hin- und Herschieben und Rufen nach Verknüpfung gelangt man zum Verständnis, bei wiederholtem Lesen erst, bei wiederholtem Hin- und Hersinnen füllt sich der allgemeine Ausdruck, und der Reichtum der Schrift stürzt hervor". (Häntsch a. a. O.) Dann aber erntet der Lehrer das Ergebnis als Lohn für seine mühevolle Arbeit; er lernt daraus „jene wunderbar feine Kunst der Beobachtung und Beurteilung des Zöglings, der durchdringenden inneren Erkenntnis der Bildungsstoffe und Bildungsmittel, und daraus hervorgehend, die Kunst der feinen Einwirkung auf Gemüt und Geist des Zöglings. Die Ausführungen Herbarts spannen den Geist aus zur Übersicht, zur Einordnung des Besonderen ins Allgemeine. Er wird dadurch auch an ‚Methode' gewohnt, d. h. zu der wichtigen Fähigkeit erzogen, von allgemeinen Gedanken aus neue Glieder zu produzieren". (Häntsch a. a. O.)

2. Die Grund- und Hilfswissenschaften der Pädagogik.

„Die Psychologie ist das Auge der Pädagogik; nur soweit dies Auge klar sieht, wird die Pädagogik selbst klar und durchsichtig sein.“ (Beetz, Einführung in die moderne Psychologie, II, 2, 6.) Es kann demnach dem Lehrer, der auf der Höhe seines Berufes steht, nicht erlassen werden, psychologische Studien zu machen. Die üblichen Leitfäden können demselben nicht als Grundlage dienen; er muß tiefer graben. Auch die Bücher, die sich als „pädagogische“ Psychologie bezeichnen, sind meistens dazu nicht geeignet; denn die Versuche, welche in dieser Hinsicht gemacht worden sind, haben mehr oder minder bewiesen, daß man über die didaktische und methodische Allgemeinheiten nicht hinauskommt. Allerdings soll sich der Lehrer und muß er sich, schon mit Rücksicht auf die zu ihm zur Verfügung stehende Zeit und Kraft, mit denjenigen Teilen der Psychologie beschäftigen, die zur Pädagogik in Beziehung stehen, und sich solche Bücher zum Studium derselben auswählen, welche mit Rücksicht auf die Pädagogik, deren Grundlage sie sein soll, geschrieben sind; insofern kann man von einer „pädagogischen“ Psychologie sprechen. Zum Studium gelehrter, rein mit Rücksicht auf die Psychologie als Wissenschaft geschriebenen und umfangreichen Werken hat der Lehrer in den meisten Fällen weder Zeit noch Lust; deshalb ist es auch völlig gerechtfertigt, wenn Schulmänner auf Grund dieser Werke für den Lehrer geeignete und genießbare Bücher bearbeitet. Man übt zurzeit an solchen Werken scharfe Kritik, während man die Werke gelehrter Professoren, die oft auch ihre großen Mängel und Fehler haben, an und für sich als vollkommen betrachtet. Ja es gibt Kritiker und auch Nichtkritiker, denen ein Buch im Werte um so höher steht, je weniger verständlich es ist! Von diesen Einseitigkeiten muß sich der Kritiker fernhalten; er muß, völlig objektiv, das Gute anerkennen, wo er es findet, und ebenso das Mangelhafte tadeln. Die „pädagogische“ Psychologie, d. h. die Psychologie, welche der Pädagogik zur Grundlage dienen soll und mit der sich der Lehrer in erster Linie zu beschäftigen hat, unterscheidet sich von der Psychologie im allgemeinen nach Inhalt und Form. Hinsichtlich des Inhaltes stehen bei ihr die Erörterungen im Vordergrunde, welche zu der Pädagogik in der engsten Beziehung stehen; hinsichtlich der Form halten wir die genetische Darstellung, welche sich dem Entwicklungsgange des kindlichen Geistes anschließt, für die geeignetste. Denn die Pädagogik hat es mit der Entwicklung des Kindes zu tun; sie soll die Richtlinien angeben, nach welchen dieselben gepflegt und geleitet werden soll, damit sie nicht auf Irrwege gerät. Die Psychologie gibt an, wie unter normalen Verhältnissen ohne Rücksicht auf die Maßregeln der Erziehung diese Entwicklung stattfindet; sie muß also der Lehrer in erster Linie kennen. Diese Darstellungsform ist auch im Wesen der Psychologie begründet; denn sie ist „eine streng empirische Wissenschaft“, eine „Wissenschaft der unmittelbaren Erfahrung“. In der ersten Einführung in die Psychologie, im Seminar, wird diese Beziehung zwischen Psychologie und Pädagogik besonders stark hervortreten müssen; damit soll jedoch der beliebten Manier, die allgemeine Pädagogik völlig in die Psychologie einzuschachteln, nicht das Wort geredet werden. Schon bei der Vorbereitung auf die zweite Prüfung sollte sich der Lehrer mit einem Buche, wie z. B. Jahn, Die Psychologie als Grundwissenschaft der Pädagogik (II, 2, 5) beschäftigen; weiterhin wird er in „Beetz, Einführung in die moderne Psychologie“ (II, 2, 6) einen guten Führer finden, der ihn zur rein wissenschaftlichen Psychologie hinüberführt, wie

sie in den Schriften von Ebbinghaus, Wundt, Ziehen u. a. zur Darstellung kommt, mit deren Studium der Lehrer seine psychologische Bildung vollenden wird. Im einzelnen bieten sich heute dem Lehrer noch mancherlei Schriften zur Ergänzung seiner Studien an, die sich mit einzelnen Teilen der Psychologie beschäftigen; in erster Linie sind hier die Darstellungen über die Entwicklung des Seelenlebens beim Kinde zu nennen. Wenn in neuerer Zeit die Ansprüche der „Kinderseelenkunde" und der „experimentellen Psychologie" auf besondere Berücksichtigung seitens des Lehrers etwas stark hervortreten und von ihren Vertretern oft geringschätzig auf die seitherige Psychologie herabgesehen wird, so wollen wir das nicht billigen, aber auch nicht so scharf verurteilen, wie dies z. B. Jahn (a. a. O.) tut; der Ausgleich wird sich bald einstellen. Neben die „pädagogische Psychologie" tritt die „psychologische Pädagogik"; sie stellt die Erziehung im Anschluß an die psychische Entwicklung des Kindes in den Vordergrund und berührt sich infolgedessen sehr eng mit der pädagogischen Psychologie. Wer eine „Psychologie für die Erziehung schreibt, würde seiner Aufgabe unmöglich gerecht werden, wenn er sich nicht geflissentlich an der Lösung pädagogischer Probleme versuchte. Er muß es tun, um wiederum die unentbehrliche Vorantwort auf die Frage nach dem Wesen der mechanischen und psychischen Gesetzmäßigkeit zu erhalten und sich dementsprechend Aufschluß darüber zu verschaffen, ob das Prinzip der blinden Notwendigkeit im Geistesleben ebenso ausschließlich herrscht als in der Natur". (Beetz a. a. O.) Das führt aber von selbst hin zu philosophischen Erörterungen, denen die Psychologie, auch die pädagogische, nicht ganz aus dem Wege gehen kann.

In der „Systematischen Philosophie" von Hinneberg hat Professor Ebbinghaus die „Psychologie" bearbeitet; mehr als einen Überblick über die Grundlagen des Seelenlebens kann er natürlich nicht geben, weshalb er eine ausführlichere Darstellung in dem „Abriß der Psychologie" (II, 2, 10) veröffentlicht hat. Er weist darauf hin, daß die Psychologie ihre Entwicklung als Wissenschaft eigentlich erst mit dem Aufschwung der Naturwissenschaften im 16. Jahrhundert beginnt; sie erhielt eine der naturwissenschaftlichen Forschungsmethode entnommene Methode der Forschung und Hilfsmittel zur Erforschung ihrer Grundlagen. Die Vorgänge des geistigen Lebens, so lehrten nunmehr die führenden Geister auf dem Gebiete der Psychologie, sind in einer Hinsicht völlig gleichartig denen der äußeren Natur, mit denen sie auch verbunden sind; „sie sind jederzeit vollkommen eindeutig bestimmt durch ihre Ursachen und sie können niemals anders sein, als wir sie tatsächlich finden". Die englische Assoziationspsychologie machte den Versuch, die verschiedenen nebeneinander gestellten Fähigkeiten der Seele (Gedächtnis, Phantasie, Verstand) und ebenso die großen begrifflichen Ergebnisse ihrer Betätigung, wie namentlich das Bewußtsein des Ich und das der Außenwelt, sämtlich als natürliche und sozusagen mechanische Ergebnisse des von den Assoziationsgesetzen beherrschten Vorstellungstriebes zu begreifen; Herbart suchte in seiner Weise diesen Versuch zu einem System auszubauen. Die Fortschritte der Naturwissenschaft sind auch weiterhin der Psychologie zugute gekommen; namentlich der von ihr geförderte Entwicklungsgedanke ist auch von der psychologischen Betrachtung ergriffen und für das Verständnis der seelischen Vorgänge sowohl innerhalb der Einzelseele wie innerhalb der menschlichen Gemeinschaften fruchtbar verwertet worden. Die größten Einflüsse erfuhr die Psychologie von der Sinnesphysiologie; sie lieferte der psychologischen Erkenntnis Arbeiten, deren Ergebnisse

auf dem Experiment und genauer Messung beruhten. Ihr kam bald die Gehirnphysiologie zu Hilfe; ihr verdankt die Psychologie die Erkenntnis von dem innigen und sehr verwickelten Zusammenhang zwischen physischen und psychischen Vorgängen. Fechner hat in seinen „Elementen der Psychophysik" (1860) die Abhängigkeitsbeziehungen zwischen Seele und Körper der rein empirischen Untersuchung und Eroberung zugänglich gemacht und damit die physiologische Psychologie begründet; er schreitet zu dem wichtigen Grundgedanken fort, daß seelische und körperliche Vorgänge und Zusammenhänge auch in ihren Einzelheiten sich gegenseitig entsprechen. An der weiteren Ausbildung seiner Gedanken haben seitdem Physiologie, Pathologie, physiologische Psychologie und Biologie gearbeitet; sie haben versucht, die gesetzmäßige Zusammengehörigkeit und Zuordnung im einzelnen festzustellen. Zu einem auch relativen Abschluß ist man noch nicht gekommen; wertvolle Beiträge zur klareren und einheitlichen Auffassung des menschlichen Seelen- und Geisteslebens liefert uns die vorliegende Literatur.

Das seelische Leben, das ist als Ergebnis der diesbezüglichen Forschungen zu betrachten, ist nicht allein an das Gehirn, sondern auch an alle übrigen Teile und an die Ausstrahlungen des Nervensystems in den peripheren Organen und damit auch an letztere selbst geknüpft; das Gehirn ist nur das gemeinsame Vereinigungsorgan für das ganze Nervensystem, und zwar gilt dies besonders für die graue Masse des Großhirnmantels, die aus zahlreichen Nervenzellen (Neuronen) besteht. „Für jedes geistige und körperliche Geschehen lassen sich unter Vermittlung des Nervensystems gesetzmäßige Beziehungen auffinden und geltend machen; nur inwieweit sie tatsächlich bestehen, bedarf noch der Untersuchung." (Dr. Kern, Das Wesen des menschlichen Seelen- und Geisteslebens, II, 2, 11.) Aber es steht auch fest, daß, „wenn physische Bewegung, wie sie in den Gehirnvorgängen zum Ausdruck kommt, geistige Wirkungen, oder wenn geistige Vorgänge physische Wirkungen haben sollen", dies immer „einen Verlust oder einen Zuwachs an physischer Energie, ein Verschwinden oder ein Auftauchen von Energie im physischen Bereich, eine Änderung des physischen Energievorrats" (Dr. Kern a. a. O.) bedeutet; von diesem Gesichtspunkte aus muß daher der Zusammenhang von Seele und Leib resp. die bestehende Wechselwirkung zwischen beiden erklärt werden. Eine Einigung ist über diese Frage noch nicht erreicht worden; man spricht immer noch von einem Parallelismus zwischen physischen und psychischen Vorgängen, ohne jedoch eine Erklärung von dem Zusammenhang resp. der Wechselwirkung von physischem und psychischem Geschehen geben zu können. Es ist eine Tatsache, „daß gewisse seelische und gewisse körperliche Vorgänge mit Regelmäßigkeit zeitlich zusammentreffen und zwar bis in weitgehende Einzelheiten hinein" (Kern a. a. O.); dieser Tatsache gegenüber ist der Schluß berechtigt, daß es ein „außerhalb der Reihe der seelischen und ebenso außerhalb der Reihe der körperlichen Vorgänge liegendes Drittes sein muß, welches jenen zeitlichen Zusammenfall erzeugt". (Kern a. a. O.) Allein auch durch diesen Schluß, der uns nicht, wie bei Kern, notwendig erscheint, kommen wir nicht zum Ziel; es wird nur eine andere Erklärungsweise versucht. Denn „wollen wir erkennen, so müssen wir uns der bereitstehenden Erkenntnismittel in deren vollem Umfange bedienen und müssen — soweit es berechtigt ist — gegenständlich und räumlich unser Vorstellen zur Anschauung ausbilden; dann erst wird der Inhalt des Weltgeschehens uns voll begreiflich in allen seinen Tiefen

und in allen Seiten seines inneren Zusammenhangs". (Kern a. a. O.) Das rein psychische Geschehen, das Denken, können wir nicht räumlich erfassen; aber zwischen ihm und dem physischen Geschehen liegt eine Summe von Geschehnissen, die physisch-psychisch und daher auch vom physischen und psychischen Gesichtspunkte aus erfaßt werden müssen. Erst der Eintritt in das eigene Ich, in dessen geschlossene Lebenseinheit, berechtigt uns, „neben die räumlich-körperliche Betrachtung der Lebensvorgänge auch eine raumlos-seelische Betrachtungsweise treten zu lassen, in welcher dann die Quantitäten des räumlichen Geschehens in Qualitäten des raumlosen Geschehens sich umwandeln, die körperlichen Veränderungen in den seelisch-geistigen Grundvorgängen des Empfindens, Fühlens, Wollens und Denkens einen entsprechenden Ausdruck finden müßten". (Kern a. a. O.) Das besagt aber doch wohl ebensoviel, als wenn man von einer Umwandlung der physischen Energie in psychische spricht; der letzte Grund dieser Umwandlung bleibt uns allerdings ebenso unbekannt wie bei der Umwandlung der Energie der Bewegung in solche der Wärme. Wir kennen nur die Äußerung der Energie; sie selbst, ihr Wesen, ist uns unbekannt und wird uns wohl auch unbekannt bleiben. Seit einem Dezennium etwa ist „das Erhaltenbleiben der Energie auch bei den Lebewesen, ja sogar bei ihrem höchsten Vertreter, dem Menschen, durch Versuche direkt bewiesen;.... auch in dem menschlichen Organismus ist mithin kein Platz für die freie Betätigung selbständiger Seelen". (Ebbinghaus, Psychologie in „Systematische Philosophie".) „Seele und Nervensystem sind nicht zwei getrennte und nur äußerlich in Wechselwirkung stehende Parteien, sie sind nur eine Partei, sind ein und dasselbe Reale, nur dieses einmal so, wie es unmittelbar von sich selber weiß und für sich ist, das anderemal so, wie es sich anderen gleichartigen Realen darstellt, wenn es von diesen verleidet, was wir gesehen werden oder geleistet werden nennen." (Ebbinghaus, Abriß der Psychologie.) Im Menschen äußert sich also die Energie im wesentlichen in zwei Formen (Funktionen), in der physischen und psychischen; jede Form (Funktion) hat ihr Organsystem, die beide aber in inniger Verbindung miteinander stehen. „Der gesamte Organismus des Körpers bildet eine Lebenseinheit mit der Funktion, durch Anbildung neuen Stoffes und durch Ausscheidung verbrauchten Stoffes sich zu erhalten und zu entwickeln, sich zu ergänzen und zu mehren. Diese Funktion vollzieht sich unter dem regelnden Einfluß des sympathischen Nervensystems, welches alle Körperteile gleichmäßig durchsetzt und versorgt. Die andere Funktion besteht in der Anknüpfung, Erhaltung und Mehrung der Beziehungen zur Außenwelt. Ihr gehört das System der Sinnes- und Bewegungsnerven an, welches gemeinsam mit dem sympathischen Geschlecht in Ausläufern beiderlei Ursprungs auch sämtliche Organe durchsetzt und versorgt. Ihre Vereinigung finden beide Systeme in dem Zentralnervensystem (dem Rückenmark und Gehirn)." Kern a. a. O.) Auf diesem einheitlichen Zusammenhang der Lebenstätigkeit im einheitlichen Einzelwesen baut sich auch das Bewußtsein auf; aus dem großen Strom der psychischen Energie heben sich einzelne Funktionen infolge mannigfaltiger Assoziationen mit besonderer Stärke hervor und gelangen so in einen Zustand, den wir als bewußt bezeichnen. „Bewußtsein ist nicht die notwendige Voraussetzung seelischen Lebens, sondern ein übergeordneter Teilvorgang desselben, und zwar ein Vorgang im vollen Sinne dieses Wortes, der in stetigem Geschehen und stetiger Neubildung durch das Denken hergestellt und ergänzt werden muß, ein höherer

Grad der seelischen und geistigen Einheit. Und insofern wird für das Bewußtsein als materiellen Beziehungsvorgang derjenige Sonderteil der nervösen Vorgänge in Anspruch zu nehmen sein, in denen sich die engste Vereinigung der nervösen Ein- und Ausstrahlungen vollzieht; das sind die Vorgänge der Assoziation und Koordination, deren materielle Grundlage wir der Hauptsache nach in der Organisation und der Struktur des Großhirnmantels gefunden haben. Seiner Struktur und Funktion entspricht die Zusammenordnung von Vorstellungen, die Bildung von Gefühlen, deren Umwandlung in Zwecke und schließlich die den Willen darstellende Zusammenordnung der Bewegungen zu zweckvollen Handlungen. Durch die Reichhaltigkeit der Assoziationen wird Einheit im räumlichen Sinne, im seelischen Sinne Bewußtsein, erzeugt. Bei weniger reichlichen Assoziationen tritt das Bewußtsein zurück, um gänzlich zu schwinden, wenn Assoziationen der Empfindungen nicht stattfinden oder wenn Empfindungen ohne weitergehende Assoziationen in reflektorischer und automatischer Art zu Handlungen führen." (Kern a. a. O.) Seele und Bewußtsein sind also nicht identische Begriffe; das Bewußtsein ist nur ein gesteigertes Seelenleben. In diesem Sinne, in dem des ursächlichen Zusammenhangs muß der psychophysische Parallelismus und die Lehre von der Identität von Leib und Seele (Monismus) aufgefaßt werden; es sind zwei parallel laufende Äußerungen der Weltenergie, die durch ihre gemeinsame Wurzel in kausalem Zusammenhange stehen, in ihrem weiteren Verlauf und ihrer weiteren Entwicklung aber völlig unabhängig voneinander sind, da jede Energieform in eigener Weise wirkt und sich entwickelt. Nur von diesem Standpunkte aus ist man berechtigt, zu sagen: „Seele und Körper, seelisches und materielles Geschehen sind eins, sind genau dasselbe; nur die raumerzeugende Anschauungsweise macht aus der Seele den Körper, verwandelt die seelische in körperliche, materielle Vorgänge." (Kern a. a. O.)

Die Beobachtung des Seelen- und Geisteslebens beim Kinde und beim Erwachsenen zeigt, daß auch das seelisch-geistige Leben nur ein einheitliches Ganzes ist und die einzelnen Erscheinungen nur Teilvorgänge oder Teilbeschaffenheiten eines einheitlichen psychischen Grundvorganges sind; eine Sonderung in Empfindungs-, Denk-, Gefühls- und Willensvorgänge ist nur mit Gewalt und Willkür, nur mittels begrifflicher Analyse durchzuführen. Von diesem Gesichtspunkte aus betrachtet bricht der Gegensatz zwischen Intellektualismus und Voluntarismus, der in unserer heutigen philosophischen Psychologie noch eine große Rolle spielt, in sich zusammen; denn die ganze Entwicklung des seelisch-geistigen Lebens geht auf den psychischen Grundvorgang der Empfindung zurück, der allein der Erklärung bedarf. In ihr tritt die Weltenergie in einer besonderen Form auf, die durch die Gehirnzellen hervorgerufen worden ist; wie diese Umwandlung der physischen Energie in die psychische vor sich geht, das können wir nur beschreiben, nicht erklären. Ob wir nun die Entwicklung des Seelen- und Geisteslebens dem Denken (Intellektualismus) oder dem Willen (Voluntarismus) zuschreiben, das ist reine Willkür; es ist eben die Weltenergie, welche vermöge ihres Wesens sich auswirkt. Wenn wir bedenken, daß physische und psychische Energie nur Formen dieser Weltenergie sind, so werden wir begreifen, daß es auch unbewußte psychische Vorgänge gibt; sobald dieselben vermöge ihrer Intensität als Empfindungen in das Ganze des Seelenlebens eintreten, werden sie bewußt, d. h. sie werden Gegenstand eines Existentialurteils, weshalb man von „unbewußten" Empfindunegen nicht reden

sollte. „Empfindungen sind bedingt durch gewisse Veränderungen unseres seelischen Zustandes, die wir als sinnliche zu bezeichnen pflegen; Voraussetzung des Entstehens von Empfindungen ist Bewußtsein und das Urteil, daß die erlittenen Zustandsveränderungen uns aufgezwungen sind.“ (Kern a. a. O.) Schon in der Empfindung ist also einerseits ein Wirken, ist Aktivität, und einerseits ein Urteilen, Denken, enthalten; sowohl der Intellektualismus wie der Voluntarismus kommen also bei dieser Auffassung zu dem Recht, das ihnen gebührt. Und dasselbe ist bei den Gefühlen der Fall; auch hier treten Aktivität und Denken in Tätigkeit, sobald sie als solche uns bewußt werden. Das beruht schon darauf, „daß wir keinerlei Gefühle kennen, die nicht in irgend einer nicht immer leicht zu vermittelnden Weise an Empfindungen oder an Empfindungsmassen, d. h. an Vorstellungen inhaltlich gebunden sind;... die außerordentliche Mannigfaltigkeit der Gefühle ist lediglich bedingt und bestimmt durch den Vorstellungsinhalt, durch welchen sie hervorgerufen und auf welchen sie gerichtet sind“. (Kern a. a. O.) Das Eigenartige und Charakteristische der Gefühle besteht darin, daß in ihnen eine notwendige Beziehung irgend eines Empfindungs- oder Vorstellungsinhaltes auf das Ich enthalten ist, und zwar auf dessen Wohl und Wehe, auf seinen Einheitsbestand, auf dessen Förderung oder Bedrohung; „Gefühl ist also das im Urteilen entstandene Bewußtsein des Wertes irgend einer Veränderung des Inhaltes für dieses Ich, für dessen gegenwärtiges und zukünftiges Sein im Sinne seines Wohl und Wehe.“ (Kern a. a. O.) In allen Fällen ist also das Maßgebende die Art der im Denken entspringenden Beziehung eines Empfindungsinhalts; erfolgt diese Beziehung auf das Ich, so entsteht das Gefühl, erfolgt sie auf die Außenwelt, so geht daraus eine Wahrnehmung resp. Vorstellung hervor. „Auch im letzteren Falle treten natürlich Gefühle auf, sobald in dem Vorstellungsinhalte irgend ein Zusammenhang zwischen Ich und Außenwelt mitenthalten ist oder sobald ich den Einfluß eines neu auftretenden Empfindungs- oder Gedankeninhalts auf meinen schon vorhandenen Bestand an Vorstellungen im Sinne von Übereinstimmung oder vom Widerspruch in Betracht ziehe; die Beteiligung des Ich innerhalb des Beziehungsinhalts ist aber in jedem Falle die notwendige Grundlage für das Auftreten von Gefühlsinhalt.“ (Kern a. a. O.) In innigster Beziehung zu dem Vorstellungs- und Gefühlsleben steht endlich auch das Willensleben; ja es ist eigentlich schon in ihm enthalten. Denn „der Wille enthält zunächst den Trieb mit den zu ihm gehörigen Empfindungen und Gefühlen, daneben aber noch ein weiteres: die geistige Vorwegnahme eines Endgliedes der empfundenen Tätigkeiten, das zugleich als lustvolle Beendigung der gegenwärtigen Unlust oder als Aufrechterhaltung der gegenwärtigen Lust vorgestellt wird“. (Ebbinghaus a. a. O.) Das Seelen- und Geistesleben ist ein einheitliches Ganzes, das wir nur durch analytisches Denken in Teile zerlegen können; aber es steht auch mit dem physischen Leben in so inniger Verbindung, daß nur auf dem angegebenen Wege eine Trennung möglich ist. Leben und seelische Vorgänge fordern und bedingen sich gegenseitig; schon in der einfachsten Zelle sind die Bedingungen für die Entfaltung beider gegeben. Die chemischen Vorgänge rufen hier Reaktionen hervor, die wir aber mit dem Denken nicht weiter zergliedern können; bei den höher entwickelteren Organismen aber wird das chemische Leben des Zellprotoplasmas zum Organleben, welches im Nervensystem nur seine festere Einheit erhält. Erklären lassen sich allerdings diese Vorgänge nicht, sondern nur beschreiben; wir

können sie wohl noch zurückführen auf Atombewegungen und damit zusammenhängenden Energiewechsel, aber immer gelangen wir an einen Punkt, wo die Erklärung ein Ende hat und nur noch Beschreibung möglich ist, denn Stoff, Bewegung, Kraft und Energie sind immer nur Denkbegriffe, mittels derer wir die Natur begreifen. Auch der Begriff der Zweckmäßigkeit ist ein Denkbegriff, den wir in die Beschreibung des Lebens aufnehmen, aber nicht erklären können; wir finden ihn in dem Natur- und Geistesleben. Denken aber ist Entwicklung; diese ist aber nicht bloß ein Weiterbilden bereits vorhandener und vorgezeichneter Formen und Tätigkeitsweisen, sondern die entwicklungs- und denkmäßige Erzeugung neuer Formen, neuer Zusammenhänge und neuer Funktionen. Denn bei aller Einheit des Entwicklungsprinzips tritt doch eine weitgehende Differenzierung ein, in welcher untergeordnete Einheiten mit eigenartigem Charakter sich bilden; das gilt für die materielle wie für die geistige Entwicklung. Die Gesetze, die in ihr zum Ausdruck kommen, sind zugleich die Weltgesetze; diese aber sind der Ausdruck der Weltidee und beherrschen die Weltenergie.

Wie das Denken innig mit dem Gefühl, so steht es auch innig mit dem Willen in Verbindung; denn Denken ist ein aktiver Vorgang. Aus der Grundform der psychischen Energie, der Empfindung, geht das Vorstellungs- und Denk-, das Gefühls- und Willensleben hervor; während das erstere nach außen, nach der Erforschung der Außenwelt, geht, richtet sich das Gefühlsleben nach innen und geht dann, indem es sich mit dem Denkleben verbindet, im Willensleben nach außen. Während Vorstellungs- und Denkleben der Erfassung der Außenwelt dienen, richten sich Gefühls- und Willensleben auf die Erhaltung des Lebens durch Beherrschung der Außenwelt im Dienste des Eigenlebens, des Ich. „Jede Gefährdung der Icheinheit wird als Unlust, jede Förderung als Lust in die Icheinheit aufgenommen und schließlich jede Änderung des Empfindungsinhalts in diesem Sinne beurteilt, was zu den höheren Gefühlen des geistigen Schmerzes, der Trauer, des Kummers, der Sorgen oder Hoffnungen usw. führt.“ (Kern a. a. O.) Die Aktivität des Denkens wird in Verbindung mit dem Gefühl, bei dem die Aktivität nicht hervortritt, zur zielstrebigen Entwicklung, die mit dem steigenden Bewußtsein zum Instinkt, zum Trieb, zum Willen wird und Zwecke setzt; Gefühl und Erkenntnis, die sich gleichzeitig entwickelt haben, vereinigen sich so im Willen. Durch diese Auffassung des Seelen- und Geisteslebens wird der Gegensatz zwischen Intellektualismus und Voluntarismus überwunden; es sind nur verschiedene Formen ein und derselben Weltenergie, die in beiden zum Ausdrucke kommen. In ihr liegt die Aktivität eingeschlossen, aber auch das Streben nach innerer Einheit; dieses fordert eine fortschreitende Entwicklung des Gedankeninhaltes, und das Auswirken desselben in der Willenshandlung und kommt in der Zielstrebigkeit zum Ausdruck. Sie richtet sich auf Erhaltung und Förderung des Einzel- und Gesamtlebens; sie ist die Äußerung der zweckmäßigen Lebensbetätigung als einer besonderen Form der Weltenergie oder Weltidee, die in stetiger Entwicklung begriffen ist. Eine Form dieser Entwicklung ist die Außenwelt einschließlich des menschlichen Körpers als physische Energie, eine andere Form die Innenwelt, die in der Willenshandlung wieder auf die Außenwelt einwirkt; in dieser Innenwelt aber erhält diese Weltenergie durch das Gefühl für den Menschen eine besondere Bedeutung, einen Wert; sie wird für ihn zu einer besonderen Form der Wirklichkeit. Neben dem materialistischen Weltinhalt, welcher

nur Gedankeninhalt ist, entsteht, ebenfalls als Gedankeninhalt, ein idealistischer Weltinhalt, welcher nicht materialistisch gedacht werden kann, aber nicht weniger Wirklichkeit und reelles Sein besitzt; dieser idealistische Weltinhalt tritt uns entgegen in Wissenschaft, Kunst, Ethik und Religion. „Gleich dem gegenständlichen Weltinhalt ist auch der geistige in niemals ruhender Entwicklung begriffen und übt auf den gegenständlichen Inhalt seinen beherrschenden und umgestaltenden Einfluß aus, wie die Kulturerzeugnisse, wie die Weltgeschichte es uns in gewaltigen Zügen vor Augen führt; jener gesamte Inhalt mit all seiner Entwicklung ist eine fest in sich geschlossene Einheit, und die Einheit schließt sich zusammen in der Gleichheit der ideellen und materiellen Formen des Weltinhalts." (Kern a. a. O.) Diese Einheit wird hergestellt durch das Denken; es ist die höchste Entwicklungsform der psychischen Energie, die auch im Willen zum Ausdruck kommt.

Neben den äußeren Sinnen hat der Mensch noch einen inneren Sinn, der dem Bewußtsein Eindrücke zuführt; es ist dies das Gefühl. Die Gefühle nehmen eine bestimmte Stelle in der Zeit, aber nicht im Raume, ein; in Verbindung mit dem Erkennen werden die Gefühle auch gegenständlich. In inniger Verbindung mit den Gefühlen und ihren Beziehungen zu dem Erkennen stehen die Willensakte; ja man kann den Willen auch als den Gegenstand der inneren Erfahrung ansehen, und „alle die Gefühle, die infolge der gegenständlichen Auffassung als seine Eigenschaften wahrgenommen werden müssen, sind die verschiedenen im Laufe der Zeit eintretenden Stimmungen dieses Willens, d. h. die verschiedenen Willenszustände, so daß der Mensch durch den inneren Sinn als Wille wahrgenommen wird, wie durch den äußeren Sinn als Körper". (Deneke.) Der Nerv des inneren Sinnes ist der Sympathikus; durch ihn werden unter dem Einfluß körperlicher Veränderungen Gefühle resp. Willensakte hervorgerufen, die durch das Denken zum Bewußtsein kommen. Dieser Willensakt kann durch einen äußeren oder inneren Reiz hervorgerufen werden; der letztere besteht in einer Tätigkeitsvorstellung, durch welche ein Willensakt und durch diesen eine körperliche Veränderung hervorgerufen wird, die aber mit dem Willensakt zu gleicher Zeit ausgelöst wird. Durch den inneren Reiz, durch den durch die Vorstellung (Motiv) hervorgerufenen Reiz wird vermittelst des Sympathikus psychische Energie in physische umgesetzt, und diese ruft in den motorischen Nerven die Bewegung hervor; der Willensakt ist die Begleiterscheinung. „Reflexe sind solche Akte des Organismus, die nicht durch eine Tätigkeitsvorstellung in einer dem Inhalt dieser entsprechenden Weise ausgelöst werden und entweder nachträglich oder auch, wie jede andere Bewegung, gleichzeitig durch den äußeren Sinn konstatiert werden können"; der betreffende Reiz berührt also nicht den Sympathikus und infolgedessen auch nicht den inneren Sinn. Der Wechsel der Stimmung, die Gemütsbewegungen, Affekte u. a. sind Reflexakte des Willens, d. h. Übergänge von einem Willenszustand zum andern, die nicht durch Tätigkeitsvorstellungen in einer dem Inhalt dieser Vorstellungen entsprechenden Weise ausgelöst werden, sondern durch andere Reize; dazu gehört auch in gewissem Sinne die Aufmerksamkeit, die wohl durch eine mehr oder weniger zutreffende Vorstellung als Reflexzustand des ganzen Organismus ausgeübt wird. Irgendwelche Reizgefühle (Organgefühle) liegen also den einfachsten Handlungsformen, den Reflexhandlungen, zugrunde; sie treten in der Form sinnlicher Begehrungen deutlicher bei den Triebhandlungen hervor. „Je nachdem Vorstellungen den Gefühlszustand des

Individuums beeinflussen oder unbeeinflußt lassen, leiten sie eine Willenshandlung ein oder gehen sie ohne Willenshandlung vorüber" (Dr. Kern a. a. O.); auch sie stehen also mit Gefühlen in Verbindung. „Wie die ansteigende Beteiligung des Vorstellungslebens den Trieb zum Begehren und weiter zum überlegten Wollen macht, so setzt die schwindende Beteiligung des Vorstellungslebens den Trieb zum Instinkt und weiter zum bloßen Reflex herab, zur einfachsten, gänzlich unvermittelten Art der Überleitung von Reflex in Handlung; völlig kommt das Gefühl als Antrieb zu Handlungen erst in diesen ursprünglichsten Handlungen, die wir kennen, den Reflexhandlungen, zur Geltung." (Dr. Kern a. a. O.) Der ursprünglichste Reiz für den Willen ist ein Unlustgefühl; Lustgefühle wirken nur insofern als Antrieb zu Handlungen, als sich mit ihnen ein Unlustgefühl, ein Gefühl des Entbehrens, hinzugesellt, das durch die Handlung ausgeschaltet werden soll. Die die Gefühle begleitenden Vorstellungen haben lediglich die Bedeutung ordnender und richtender Gesichtspunkte; durch sie soll und kann das Wirken der Gefühle geregelt werden, so daß zweckmäßige Handlungen erfolgen. Die experimentelle Psychologie bemüht sich zurzeit ganz besonders um eine nähere Erkenntnis der Gefühle; allein zur vollen Klarheit ist man auch auf diesem Wege noch nicht gekommen. Die sinnlichen (physischen) Gefühle entstehen offenbar infolge der Reaktion des Nervenapparates auf äußere Reize; die durch diese Reize hervorgerufenen Empfindungen, welche zu Gefühlen werden, zeichnen sich durch besondere Stärke aus, infolgedessen eine Störung (Spannung) im Gesamtleben des Organismus hervorgerufen wird, die sich als Lust- oder Unlustgefühl äußert. Die physischen Gefühle erscheinen uns als ein Ausdruck der Mitleidenschaft, in welche der eigene Ichzustand durch irgendwelche äußere Einwirkungen oder innere Vorgänge gezogen wird; sie treten niemals gesondert auf, sondern immer nur als Beschaffenheit des psychischen Gesamtvorgangs, aus dem sie nur durch analysierende Betrachtung gewonnen werden können. „In den Gefühlen kommt das persönliche und individuelle Sein zur unbedingten Herrschaft im Gegensatz zur Erkenntnis, welche über das Ich hinausstrebt zum überindividuellen Sein der Welt mit ihrem Inhalt" (Dr. Kern a. a. O.); in ihnen hat der Wille seine Grundlage, dessen Inhalt ein rein empirischer ist. Eine gewisse Unmittelbarkeit im Auftreten zeigen die Gefühle nur dann, wenn das Urteil über den Wert der grundlegenden Ich-Veränderung ohne weiteres auf der Hand liegt; ist dies nicht der Fall, so tritt vor dem Auftreten des Gefühls ein auffallendes Schwenken der Bewertung ein, das bei den intellektuellen Gefühlen geradezu als ein eigenes Gefühl empfunden wird. Bei widerstreitenden Überlegungen und Erwägungen, bei welchen sich das Urteil im Laufe derselben ändert, tritt regelmäßig auch eine gleichlautende Änderung des Gefühlszustandes ein; das Gefühl begleitet in diesem Falle als nebenhergehendes Werturteil beständig das Ergebnis der logischen Urteile und verändert sich mit diesen. „Während die physischen Gefühle für alle Lebewesen derselben Art ob der Gleichartigkeit ihrer Empfindungsfähigkeit im wesentlichen die gleichen und nur dem Grade nach verschieden sind, so daß Schmerz und Lust hier bloß nach der individuellen Anlage, nach dem Maße der Empfindlichkeit verrinnen, hängen Entstehung und Intensität der psychischen Gefühle jedes einzelnen wesentlich auch von jenem Faktor ab, zu dem die Beziehung hergestellt werden soll; deshalb wirkt ein und dasselbe Ereignis auf verschiedene Menschen so verschieden, je nach den Erlebnissen (Vorstellungen), mit denen es in Beziehung tritt.

Den einen läßt es gleichgültig, weil es ohne Beziehung zu seinem Vorstellungsleben bleibt; dem andern bereitet es aus dem gegenteiligen Grunde Schmerz, und dem dritten Freude; und dies alles, trotzdem der objektive Tatbestand in sämtlichen Fällen derselbe war." (Münzer, Aus der Welt der Gefühle.) Der Affekt beruht auf einem überstürzten Werturteil; durch dasselbe wird das Gleichgewicht gestört und dadurch ein hochgradiges Angstgefühl hervorgerufen. Bei den Reflexbewegungen und Reflexhandlungen, ebenso bei den Instinkt- und Triebhandlungen kommt das Werturteil infolge der Vererbung und Übung dieser Vorgänge nicht zum Ausdruck; die sie begleitenden Gefühle sind daher auch nicht bemerkbar. Durch das Werturteil unterscheidet sich das Gefühl deutlich von der Empfindung; die Empfindung schließt sich unmittelbar an eine erlittene Zustandsveränderung an, während das Gefühl ein Urteilsvorgang ist, welcher sich an sie anschließt. Ohne dieses Urteil und die durch dasselbe hervorgerufene Zielstrebigkeit würde der Wille eine einheitliche, zielvolle oder im höheren Sinne zweckbewußte Leitung verlieren; das ist die grundsätzliche Bedeutung des Gefühlslebens in allen seinen Formen.

„Ein gemeinsamer Zug von heute ist das Verlangen nach Bildung, in gewissem Sinne in allen Schichten der Bevölkerung ohne Unterschied des Geschlechts. Das Ziel aller wahrhaften Bildung ist und kann immer nur die Persönlichkeit sein. Ohne dieses Richtung gebende und den Weg einhaltende Ziel bleibt alles lernbare Wissen äußerlicher Besitz, den man haben kann, als hätte man ihn nicht. Eine ausgeprägte Persönlichkeit zu werden, läßt sich aber nicht einmal in Aussicht nehmen, ohne daß man sich über seine Lebensaufgabe und Lebensbestimmung Rechenschaft gibt, ohne daß man sich auf sich selbst besinnt, ohne daß zu der Weltanschauung und der Stellung der sittlichen Frage gegenüber eine maßgebende Lebensanschauung hinzukommt." (Dr. W. Schmidt, Der Sinn des Lebens.) Daher gehört die Philosophie zu den wichtigsten Bestandteilen der Bildung eines jeden Menschen, der sich über das Niveau der allgemeinen Volksbildung hinausheben will; für die Bildung des Lehrers aber ist sie von ganz besonderer Bedeutung. Denn sie ist für ihn nicht nur für seine allgemeine, sondern auch für seine berufliche Bildung unentbehrlich; ohne sie ist, wie im „Pädagogischen Jahresbericht" schon mehrfach eingehend erörtert worden ist, eine gründliche Erörterung und Lösung pädagogischer Fundamentalfragen ganz unmöglich. Sie führt ihn außerdem in eine geistige Arbeit ganz eigener Art ein und erweitert dadurch seinen Gesichtskreis, gibt ihm die Mittel zur Bildung einer Welt- und Lebensanschauung. Die Philosophie will eine Gesamt-Weltansicht geben; sie geht über die Erfahrungswissenschaften hinaus. Deshalb kann man ihre Lehren auch nicht durch bloße Abstraktion aus den Erfahrungswissenschaften, also auf dem Wege der Induktion, gewinnen; sie erfordert eine selbständige Tätigkeit, die sich außer auf das induktive noch auf das spekulative Denken, die geniale Intuition und die Phantasie stützt. Über die Methode der philosophischen Forschung selbst sind die Philosophen allerdings noch nicht einig; allein allmählich zeigt sich doch eine Verständigung in den wesentlichen Punkten. Auch im verflossenen Jahre sind hierzu wertvolle Beiträge geliefert worden, wie die nachfolgenden Darlegungen zeigen werden.

Die Grundlage zur philosophischen, durch logisches Denken zustande kommenden Welt- und Lebensanschauung muß das anschauende, psychische Denken, das auf der unmittelbaren Erfahrung beruht, liefern; es läßt

den Zusammenhang aller geistigen, seelischen und physischen Lebensvorgänge und Weltbegriffe klar hervortreten. Eine scharfe Grenze läßt sich hier nicht ziehen; psychisches und logisches Denken sind nach unserer Auffassung Ausfluß oder Äußerungen der Weltenergie. Diese entwickelt sich nach Gesetzen, die beim Menschen im Denken ihren Ausdruck finden; das Nervensystem in seinen verschiedenen Formen, besonders das Gehirn, sind seine Organe. Der Begriff des „Denkens" entspricht lediglich dem in der materiellen Natur zum Ausdruck kommenden Begriff der Entwicklung; Denken ist „Gedankenentwicklung". Entwicklung und Denken sind also Äußerungen der Weltenergie, die in den Organismen als „Leben" hervortritt, also Äußerungen des Lebens; ihre Verschiedenheit wird durch die Verschiedenheit der Organismen bedingt. Der „Materialismus" hat den mystischen Begriff der „Lebenskraft" beseitigt; aber neuerdings regt sich der „Vitalismus" wieder mit der Behauptung, daß sich das Leben mechanisch, mit Hilfe der bekannten, die organische Welt beherrschenden physikalischen und chemischen Gesetze, nicht begreifen lasse. Die Aufgabe der Naturwissenschaft ist es, alle Lebensäußerungen zu beschreiben und auf den einheitlichen Ausdruck von Stoff und Bewegung, von Ursache und Wirkung zu bringen; damit ist die Grenze der Erkenntnis allerdings noch nicht erreicht, denn es ist noch eine Erklärung des Warum in bezug auf die besondere Art des kausalen Geschehens möglich. In dieser Erklärung spielt die Zielstrebigkeit der Lebensäußerungen, der Organismen, eine große Rolle; sie ist bei allen Lebewesen, von den niedrigsten bis zu den höchsten Formen, zu beobachten und äußert sich in der geschlossenen Einheit in Bau und Funktion, in der Erhaltung dieser Einheit, der Wiederherstellung derselben bei Verletzungen und der Erzeugung neuer Einheiten von gleicher Art. „Das Leben tritt als ein gleichberechtigtes Gebiet in den Rahmen der Naturwissenschaften ein; es ist weder Chemie allein noch auch Physik allein, noch auch beides im Verein, sondern es ist ein Gebiet, in welchem eigenartige Erscheinungsweisen des Stoffs unserer Erkenntnis sich darbieten." (Kern a. a. O.) Es ist „nichts als eine Äußerungsweise des Stoffs und seiner physischen, d. h. rein physischen (nicht psychophysischen), Energieformen"; es ist „nur eine unter den vielen Formen, welche Stoff und Bewegung anzunehmen imstande sind". (Kern a. a. O.) Diese Erscheinungsform der Weltenergie kann die Naturwissenschaft beschreiben; auf eine Erklärung muß sie, wie auch bei den physikalischen und chemischen Erscheinungsformen, mit der sie innig zusammenhängt, verzichten. Die Philosophie aber geht über das Beschreiben vermittelst des logischen Denkens hinaus; sie sucht das Leben zu erklären. Das logische Denken aber ist nur der Höhepunkt in der Entwicklungsreihe des Denkens; ihm muß als breiter und umfassender Untergrund das physische Denken vorausgehen. Sie sind beide Erscheinungsformen der Weltenergie und hängen daher innig miteinander zusammen, gehen ineinander über, entwickeln sich auseinander; sie sind also beide nur Ausdrucksformen des Lebens. Zweckmäßigkeit und Zielstrebigkeit der Funktion im lebenden Organismus sind demnach nur auf körperliche Wesen bezogene Ausdrücke für die Einheit, den einheitlichen Zusammenhang und die folgerichtige Entwicklung des Denkens. Weiter kommt auch das logische Denken nicht; auch es, und somit die Philosophie, muß sich mit dem Beschreiben begnügen. „Zielstrebige Entwicklung ist einerseits der umfassendere, andererseits der unvollkommenere Inhalt von Vorgängen, welche auf den höheren Denkstufen in die logischen Formen der folgerichtigen Gedankenbildung

und mit dieser in die Form der zweckbewußten Willenshandlungen übergehen." (Kern a. a. O.) Das „Leben" hat es mit den materiellen, das „Denken" mit den immateriellen Vorgängen zu tun; was sich im ersteren als Ursache und Wirkung darstellt, erscheint im letzteren als Zweckmäßigkeit und Zielstrebigkeit. Die Naturwissenschaft kennt also nur Ursache und Wirkung, keine Zweckmäßigkeit und Zielstrebigkeit; diese beiden letztgenannten Begriffe gehören vielmehr der Philosophie an und fallen hier mit den Begriffen Grund und Folge zusammen.

Eine „systematische Philosophie" ist von einer Reihe namhafter Philosophen (Dilthey, Riehl, Wundt, Ostwald, Ebbinghaus, Eucken, Paulsen, Münch, Lipps) bearbeitet worden und als Teil der „Kultur der Gegenwart" erschienen; obwohl das Werk uns nicht zur Beurteilung vorliegt, werden wir ihm doch unsere Aufmerksamkeit widmen. W. Dilthey erörtert zunächst „Das Wesen der Philosophie"; zur Bestimmung dieses Begriffs wendet er verschiedene Methoden an. Zunächst wendet er sich dem historischen Verfahren zur Bestimmung des Wesens der Philosophie zu; er sucht die Wesenszüge der Philosophie aus dem Zusammenhange der Systeme abzuleiten. „Platon ist der erste, der das Wesen des Philosophierens zum Bewußtsein erhoben hat; indem er von den Erfahrungen seines eigenen philosophischen Genies ausgeht, schildert er den philosophischen Trieb und seine Entfaltung zum philosophischen Wissen." Dieses erstreckt sich auf den ganzen Umfang des Wissens; „Philosophie ist die Besonnenheit, welche alles menschliche Tun zum Bewußtsein, und zwar zu allgemeingültigem Wissen, erhebt; sie ist eine Selbstbesinnung des Geistes in der Form des begrifflichen Denkens". Der letzte Zweck alles Tun liegt aber nach Sokrates-Plato in der Glückseligkeit; dieser muß auch die Philosophie dienen. Daher unternahmen die sokratischen Dialoge Platons eine Auflösung der Lebensprobleme; da diese aber zu einem allgemeingültigen Wissen nicht erhoben werden konnten, so enden diese Dialoge negativ, d. h. der Widerstreit blieb unlösbar. Bei Aristoteles ist Philosophie „nicht mehr höchste Steigerung der Persönlichkeit und der menschlichen Gesellschaft durch das Wissen; sie sucht das Wissen um seiner selbst willen". Die Philosophie begründet und umfaßt bei ihm alle Wissenschaften; „sie schafft eine Theorie des Wissens als Grundlage jeglicher Art von wissenschaftlicher Arbeit", deren Mittelpunkt eine universale Wissenschaft des Seins, die Metaphysik, ist. Auf die in dieser Philosophie durchgebildeten teleologischen Weltauffassung „gründet sich schließlich der Zusammenhang der Wissenschaften, welcher von der Erkenntnis der Natur durch die Lehre vom Menschen zur Bestimmung des letzten Zwecks für die Individuen und die Gesellschaft reicht; . . . so entsteht der neue Begriff der Philosophie: als die Einheit der Wissenschaften bildet sie den objektiven Wirklichkeitszusammenhang in Begriffen ab, der von der Erkenntnis Gottes bis zur Erkenntnis der Zwecksetzung im Menschen reicht". Diese Auffassung der Philosophie lag der Organisation der Philosophenschulen zugrunde; sie waren nicht nur Mittelpunkte der Diskussion über die Prinzipien, sondern auch Arbeitsstätten positiver Forschung. Nach dem Zerfall dieser Schulen mit dem Zerfall des Reiches Alexanders reiften die Einzelwissenschaften zur Selbständigkeit heran; es entstanden philosophische Schulen, welche den Einzelwissenschaften dienten. Daneben entwickelte sich allmählich die Lebensphilosophie, welche im Gegensatz zu den selbständig gewordenen Einzelwissenschaften eine eigentümliche Aufgabe erhält; sie ist „Lehrerin des Lebens, Erfinderin der Gesetze, Anleiterin zu jeder Tugend".

Als nach langer Unterordnung der Philosophie unter die Religion und nach der Vorbereitung durch die Renaissance die Philosophie, unterstützt durch die zu neuem Leben erwachte Naturwissenschaft, wieder selbständig wurde, da entstand ein neues Verhältnis der Kräfte der geistigen Kultur; Wissenschaft und Philosophie traten, eng verbunden miteinander, in schärfsten Gegensatz zur Religion und führten die Richtung auf objektive Welterkenntnis mit dem Charakter der Allgemeingültigkeit zielbewußt durch. Die eigentliche Philosophie, die Metaphysik, sonderte sich, ihres eigenartigen Charakters immer mehr bewußt werdend, von den Einzelwissenschaften ab; sie findet den ihr eigenen Gegenstand im Sein, das in keiner Einzelwissenschaft als solcher gegeben ist. Die Philosophen dieser Zeit, von Descartes bis Leibniz, gehen von den Voraussetzungen aus, welche die mathematischen Naturwissenschaften machten, die aber jenseits der Einzelgebiete derselben liegen; von da aus konstruieren sie ihre philosophischen Systeme. Die konstruktive Methode dieser Denker unterlag dann der Erkenntniskritik eines Locke, Hume und Kant; nach ihnen ist die äußere Welt nur als Phänomen für uns da, Realität ist nur in den Tatsachen des Bewußtseins vorhanden, auf welche jeder Zusammenhang der äußeren Wirklichkeit zurückgeht. „Die einfachen Begriffe und Sätze, welche die konstruktive Philosophie zugrunde gelegt hatte, sind sonach nur vom Verstande isolierte und abstrakt formulierte Elemente dieses Zusammenhangs"; sie sind nicht, wie die konstruktive Philosophie annahm, in der Wirklichkeit enthalten. Von Schelling bis Schopenhauer ist auf dem Grund der von Kant der Philosophie gegebenen Richtung der Begriff der Entwicklung in die Philosophie eingeführt worden; „es war der letzte und vollkommenste Versuch, eine eigene philosophische Methode zu entwickeln".

Im 19. Jahrhundert hat sich die Philosophie nach zwei Richtungen hin entwickelt. Die eine, im Anschluß an Kant, vertreten durch Fichte, Schelling, Schleiermacher, Hegel und Schopenhauer, ging von dem Zusammenhange des Bewußtseins aus; die andere, im Anschluß an Leibniz, vertreten von Herbart, Fechner und Lotze, ging von dem im Bewußtsein als Inbegriff der Erfahrungen Gegebenen aus und führte dieses auf geistige Tatsachen und Zusammenhänge zurück. Die ersteren suchten aus dem Bewußtsein heraus den allgemeingültigen Zusammenhang des Universums zu erklären; damit überschritten sie die Grenzen alles Erfahrbaren und gerieten infolgedessen mit ihrer Weltauffassung in Widerspruch mit der von den Erfahrungswissenschaften gegebenen. Die andere Richtung, die das Gegebene durch die Hypothese eines geistigen Zusammenhangs zu widerspruchsloser begrifflicher Erkenntnis bringen wollte, geriet nicht minder in Widerspruch mit den Erfahrungswissenschaften; auch sie konnte mit ihren Realen, Monaden und anderen Hypothesen die Rätsel der Innen- und Außenwelt, welche die Erfahrungswissenschaften übrig lassen, nicht lösen. Die Philosophie der Gegenwart sucht vorwärtstastend eine Stellung des Bewußtseins zum Gegebenen, welche den Forderungen der neu gegründeten Erfahrungswissenschaften entspricht; sie glaubt diese Stellung zu finden durch den Aufbau der Philosophie auf eine Theorie der Erkenntnis. „Wenn die Einzelwissenschaften das Reich der gegebenen Wirklichkeit unter sich aufgeteilt haben und jede einen Ausschnitt aus ihr behandelt, so entsteht eben hiermit ein neues Reich: diese Wissenschaften selber. Der Blick wendet sich vom Wirklichen zum Wissen von ihm und findet hier ein Gebiet, das jenseits der Einzelwissenschaften liegt . . . Erfaßt man dies Gebiet in seinem vollen Umfange, so eignet

der Philosophie die ganze Lehre von der Begründung des Wissens im ganzen Gebiete der Wirklichkeitserkenntnis, der Wertbestimmung, der Zwecksetzung wie der Regelgebung. Und ist nun so der ganze Inbegriff des Wissens ihr Gegenstand, so fallen unter ihn die Beziehungen der einzelnen Wissenschaften zueinander, ihre innere Ordnung, nach welcher jede neue die frühere voraussetzt und sich über sie mit den ihrem eigenen Gebiete angehörenden Tatsachen aufbaut." (Dilthey a. a. O.) Helmholtz „hat das Existenzrecht der Philosophie neben den einzelnen Wissenschaften darauf begründet, daß sie im Wissen ihren besonderen Gegenstand habe; immer werde die Philosophie das notwendige Geschäft verbleiben, ‚die Quellen unseres Wissens und den Grad seiner Berechtigung zu untersuchen' . . . Wenn die Erfahrungswissenschaften die einzelnen Teile oder Seiten der Wirklichkeit erforschen, so bleibt der Philosophie die Aufgabe, die innere Beziehung der Einzelwissenschaften aufeinander zu erkennen, nach welcher sie zusammen das Ganze der Wirklichkeit zur Erkenntnis bringen". (Dilthey a. a. O.) Diese Aufgabe ist eigentlich der Philosophie schon seit Bacon gestellt; von ihm ab hat die Philosophie als Enzyklopädie der Wissenschaften bewußt das Prinzip der inneren Beziehungen der Wissenschaften gesucht. Comte hat endlich die positive Philosophie „als das System der inneren Beziehungen der Wissenschaften nach ihrer systematischen und historischen Abhängigkeit voneinander samt ihrem Abschluß in der Soziologie zur Darstellung gebracht" (Dilthey); ihre Bedeutung für die philosophische Arbeit liegt darin, daß sie die Wissenschaften reinigt von jedem unbeweisbaren Zusatz, der aus den metaphysischen Auffassungen hervorgegangen ist. Aber diese Richtung der Philosophie beachtete zu wenig die Realität der inneren Erfahrung, die in dem Bewußtsein gegeben ist; in der Möglichkeit, die Mannigfaltigkeit der Erzeugnisse des menschlichen Geistes, wie sie in den Geisteswissenschaften zur Erfassung gelangt, aus ihrem Ursprung tiefer zu erkennen, gründet sich diejenige Ansicht von dem Wesen der Philosophie, welche sie als Wissenschaft der inneren Erfahrung oder als Geisteswissenschaft begreift. „Dieser Standpunkt hat sich seit der Zeit entwickelt, in welcher die Psychologie im 18. Jahrhundert durch die Ausbildung der Assoziationslehre eine empirische Grundlage erhielt und sich vor ihr ein weites Reich fruchtbarer Anwendungen in der Erkenntnislehre, Ästhetik und Ethik auftat" (Dilthey); als der Begründer dieser Richtung kann Hume angesehen werden. Wenn nun auch seit den frühesten Zeiten bis heute noch die Ansichten über Wesen und Aufgaben der Philosophie auseinandergehen, so sieht man doch in der ganzen Entwicklung die Tendenz zur Universalität, zur Begründung; stets ringt in ihr der metaphysische Zug, in den Kern des Ganzen der gegebenen Welt einzudringen, mit der positivistischen Forderung der Allgemeingültigkeit ihres Wissens. „Im Unterschied von den Einzelwissenschaften sucht sie die Auflösung der Welt- und Lebensrätsel selbst; und im Unterschied von Kunst und Religion will sie diese Lösung in allgemeingültiger Weise geben." (Dilthey.) Jedes philosophische System, das im Laufe der historischen Entwicklung entstanden ist, ist ein Versuch der Verwirklichung unter den gegebenen Bedingungen; jedes brachte einen Wesenszug der Philosophie zum Ausdruck und ist somit ein Teil des Ganzen, in welchem allein die ganze Wahrheit ist. In inniger Beziehung zur Philosophie, zu den Welt- und Lebensrätseln, stehen Religion, Literatur und Dichtung; sie müssen bei vielen gebildeten Menschen die Philosophie ersetzen. Die Entwicklung des Christentums und die der Literatur und Dichtung sind ohne den Einfluß der zeitigen Philosophie nicht zu ver-

stehen; ohne die systematische Arbeit durchzumachen, lösen hier die führenden Geister unter dem Einfluß der Philosophie ihrer Zeit aus der Kraft ihres eigenen Wesens die Welt- und Lebensprobleme. „So oft eine Epoche des systematischen Denkens zu Ende gegangen war, so oft die Lebenswerte, die in ihr galten, der veränderten Lage des Menschen nicht mehr entsprachen und die fein und subtil durchgearbeitete begriffliche Welterkenntnis neu erfahrenen Tatsachen nicht mehr genugtun konnte, traten solche Denker hervor und kündeten einen neuen Tag im Leben der Philosophie an." (Dilthey a. a. O.)

Nachdem Dilthey (a. a. O.) „aus den Tatbeständen, die den Namen der Philosophie tragen, und aus den Begriffen von ihnen, wie sie in der Geschichte der Philosophie sich gebildet haben", induktiv die Wesenszüge derselben abgeleitet hat, sucht er das Wesen der Philosophie aus ihrer Stellung in der geistigen Welt zu erfassen; er geht dabei von der Psychologie aus, weil wir „historisch gegebene Züge immer nur aus der Innerlichkeit des Seelenlebens" verstehen. „Alle menschlichen Erzeugnisse entspringen aus dem Seelenleben und dessen Beziehungen zur äußeren Welt"; die Regelmäßigkeiten in demselben, in ihrem kausalen Zusammenhange, stellt die Wissenschaft fest. Dabei zeigt sich eine gewisse Zielstrebigkeit; denn wo „die seelische Einheit das ihr Wertvolle erfährt, da reagiert sie in Aufmerksamkeit, Auswahl der Eindrücke und Verarbeitung derselben, in Streben, Willenshandlung, Wahl unter ihren Zielen, Aufsuchen der Mittel für ihre Zwecke". (Dilthey.) Durch diese Auffassung des Erlebten und Gegebenen entsteht im Menschen ein Weltbild; die Bausteine dazu liefern die Einzelwissenschaften; aber der Trieb zur Erfassung des Wertvollen in ihm als Ziel alles Strebens geht vom Innenleben aus. Die Zielstrebigkeit treibt das Seelenleben zur Entwicklung; sie geht von Stufe zu Stufe, ohne jedoch dabei ihre Einheit zu verlieren, nach welcher das Innenleben strebt. Daraus geht eben die Philosophie hervor; Welterkenntnis, Welterfahrung und die Prinzipien des Handelns wachsen in ihr zu einer Einheit zusammen. Da das Einzelwesen zugleich ein Glied der Gesellschaft ist, so muß die Philosophie auch zu den aus dem sozialen Leben hervorwachsenden Fragen Stellung nehmen; sie kann bestimmt werden als eines der aus dem gesellschaftlichen Leben hervorwachsenden Kultursysteme und steht in der innigsten Beziehung zu Kunst und Religion; in ihnen löst sich der Mensch aus der Gebundenheit an das Gegebene und besinnt sich auf sich selbst und den Zusammenhang der Dinge. Die in ihnen zum Ausdruck kommende Weltanschauung durchläuft in typischer Entwicklung in den Epochen des menschlichen Lebens verschiedene Stufen; Zeit und Ort bedingen ihre Mannigfaltigkeit. „In der Struktur der Weltanschauung ist immer eine innere Beziehung der Lebenserfahrung zum Weltbilde enthalten, eine Beziehung, aus der stets ein Lebensideal abgeleitet werden kann" (Dilthey); sie ist bei Religion, Kunst und Philosophie in Einzelheiten verschieden, worin deren Verschiedenheit begründet ist. „Religiös ist eine Weltanschauung, sofern sie ihren Ursprung in einer bestimmten Art von Erfahrung hat, die im religiösen Vorgang begründet ist"; es ist dies der Verkehr mit dem Unsichtbaren, in dem die religiöse Erfahrung den höchsten und unbedingt gültigen Lebenswert und in dem unsichtbaren Gegenstande dieses Verkehrs den unbedingt gültigen höchsten Wirkungswert, das, von dem alles Glück und alle Seligkeit ausgeht, erfährt, woraus sich dann auch ergibt, daß von diesem Unsichtbaren aus alle Zwecke und Regeln des Handelns bestimmt werden müssen.

Diese religiöse Weltanschauung hat ihren Mittelpunkt in dem religiösen Erlebnis, in welchem die Totalität des Seelenlebens wirksam ist; die in ihm gegründete religiöse Erfahrung bestimmt jeden Bestandteil der Weltanschauung. In der älteren Religion ist Glaube und Praxis (Kultus) eng miteinander verbunden; Religion ist hier „die Technik, das Unfaßliche, der bloß mechanischen Veränderung Unzugängliche zu beeinflussen, seine Kräfte in sich aufzunehmen, sich mit ihm zu vereinigen, in erwünschtes Verhältnis zu ihm zu treten" (Dilthey); zur Ausübung dieser Technik bildet sich ein besonderer Stand, der Priesterstand, aus. Allmählich arbeiten sich aber aus den rohen Formen religiöse Ideen hervor, die zu einer religiösen Weltanschauung verschmelzen; sie kommt bei religiösen Genies zum vollkommensten Ausdruck. „Die allgemeinste abschließende reale Auffassungsform für den göttlich bedingten Zusammenhang der Dinge ist die teleologische Auffassung der Welt; . . . an diesem Punkte geht nun die religiöse Weltanschauung über in die philosophische" (Dilthey), in welcher Verbindung die verschiedenen Typen der religiösen Weltanschauung entstehen. Die Aufnahme der Theoreme der griechisch-römischen Philosophie in das Christentum war eine innere, in den Bildungsgesetzen der Religiosität selbst liegende Notwendigkeit; aber es zeigt sich dabei die Unmöglichkeit einer Umsetzung der religiösen in die philosophische Weltanschauung. Denn „dort bestimmt das große Erlebnis von einem unbedingten, unendlichen, gegenständlichen Werte, dem alle endlichen untergeordnet sind, von dem unendlichen Lebenswerte des Verkehrs mit diesem unsichtbaren Gegenstande das ganze gegenständliche Auffassen und die gesamte Zwecksetzung; . . . hier dagegen ein ruhiges Gleichgewicht in den seelischen Verhaltungsweisen, ein Anerkennen dessen, was jede derselben hervorbringt, ein Benutzen sonach der Einzelwissenschaften". (Dilthey.) Aber die religiöse Weltanschauung hat die philosophische vorbereitet; die Typen der ersteren stehen in der mannigfaltigsten Beziehung zu der letzteren.

Eine Verkörperung finden die philosophischen Ideen, die Welt- und Lebensanschauungen in der Kunst, vornehmlich in der Dichtkunst; denn jede Kunst macht an einem einzelnen und begrenzt hingestellten Beziehungen sichtbar, die über es hinausragen und ihm daher eine allgemeinere Bedeutung geben. Alle anderen Künste sind an die Vergegenwärtigung eines sinnlich Gegebenen gebunden, die Dichtung allein schaltet frei im ganzen Bereiche der Wirklichkeit wie der Ideen; denn sie hat in der Sprache ein Ausdrucksmittel für alles, was in der Seele des Menschen auftreten kann. „Alle dichterischen Werke vom flüchtigsten Volksliede bis zur Orestie des Äschylos oder dem Faust Goethes stimmen darin überein, daß sie ein Geschehnis darstellen: dies Wort in einem Sinn genommen, in dem es Erlebbares wie Erlebtes, eigene wie fremde Erfahrungen, Überliefertes wie Gegenwärtiges einschließt; die Darstellung in der Dichtung ist der unwirkliche Schein einer Realität, nacherlebt und zum Nacherleben dargeboten, herausgehoben aus dem Zusammenhange der Wirklichkeit und den Beziehungen unseres Willens und unseres Interesses zu ihnen." (Dilthey a. a. O.) Das Nacherleben in der Dichtung ist ein anderes als das Erleben in der Wirklichkeit; denn solange jemand in der Kunst verweilt, ist aller Druck der Wirklichkeit ihm von der Seele genommen. Zugleich aber werden neue Vorgänge durch das Nacherleben hervorgerufen; der Dichter läßt den Leser aus dem vorgestellten Geschehnis ein über dasselbe Hinausreichendes schöpfen, das er als Motiv in dasselbe hineingelegt hat. „Jedes lyrische, epische oder dramatische

Gedicht erhebt ein einzelnes Erfahrnis in die Besinnung über seine Bedeutsamkeit; es hat alle Mittel dazu, diese Bedeutsamkeit sehen zu lassen, ohne sie auszusprechen." „In der Regel geht dann die Dichtung irgendwie dazu fort, die Bedeutsamkeit dessen, was vorgeht, auch einen allgemeinen Ausdruck zu geben"; . . . ja viele große Dichtungen „verbinden die Ideen über das Leben, wie sie aus Geschehnissen hervorgehen, zu einer zusammenhängenden und allgemeinen Auffassung des Lebens. Dagegen verläßt die Dichtung ihr eigenes Bereich, so oft sie losgelöst vom Erlebnis Gedanken über die Natur der Dinge auszusprechen unternimmt; dann entsteht eine Zwischenform zwischen Dichtung und Philosophie." (Dilthey.) In der Besinnung über die Bedeutung des Lebens „liegt die Tendenz zu einer Weltanschauung; diesem inneren Zuge im Dichten kommen Lebenslehre, Philosophie und Wissenschaften um ihn her entgegen. Was er von ihnen auch aufnehmen mag: der Ursprung seiner Weltanschauung" in der eigenen Lebenserfahrung „gibt derselben eine eigene Struktur. Sie ist unbefangen, allseitig und unersättlich, alle Wirklichkeit in sich aufzunehmen, im Unterschied von der religiösen; ihr gegenständliches Auffassen der Natur und des letzten Zusammenhangs der Dinge ist immer an der Vertiefung in die Bedeutsamkeit des Lebens orientiert". (Dilthey.) Die Weltanschauung des Dichters kann in einem einzelnen Werke nicht zum Ausdruck kommen, sondern nur in dem Zusammenhange, in dem die in den einzelnen Werken hingestellten Lebensbezüge zueinander stehen. Auch da, wo, wie z. B. bei Schiller, sich dem Dichter von außen das Gerüste einer Weltanschauung aufdrängt, da ruht doch nie die Kraft der Umbildung in ihm; „je freier er aber aus der Erfahrung des Lebens schöpft, desto mehr steht er unter der Macht des Lebens selbst, das ihm immer neue Seiten zuwendet. So offenbart die Geschichte der Dichtung die unendlichen Möglichkeiten, das Leben zu fühlen und zu gewahren, die in der menschlichen Natur und ihren Beziehungen zur Welt enthalten sind; . . . der Dichter ist auch darin der wahre Mensch, daß er sich der Wirkung des Lebens auf ihn frei überläßt. Die Struktur der dichterischen Lebensansichten ist der begrifflichen Gliederung der philosophischen Weltanschauung ganz heterogen; kein regelmäßiger Fortgang von jener zu dieser kann stattfinden". (Dilthey a. a. O.) Dennoch wirkt auch die Dichtung auf die Philosophie; ein regelmäßiger, beständig fortdauernder Einfluß geht von ihr auf die Philosophen aus. Sie hat der Philosophie den Weg bereitet; sie hat die Entwicklung der Weltanschauung großer Philosophen und die des philosophischen Allgemeinbewußtseins mächtig beeinflußt.

„So verknüpft die Tendenz zur Entwicklung einer Lebensansicht und einer Weltanschauung Religion, Dichtung und Philosophie; in diesen geschichtlichen Beziehungen hat sich die Philosophie ausgebildet. Die Tendenz zu einer allgemeingültigen Welt- und Lebensanschauung war von Anfang an in ihr wirksam" (Dilthey a. a. O.); sie hat dabei nach zwei Seiten um ihre Selbständigkeit zu kämpfen gehabt, mit dem Priester- und mit dem Gelehrtentum, welche sie beide gefangennehmen wollten. Das Priestertum wollte sie der Theologie dienstbar machen, unterordnen; das Gelehrtentum wollte sie in den Einzelwissenschaften aufgehen lassen. „Sie entfaltet sich auf der umfassendsten Grundlage, fundiert auf das empirische Bewußtsein, die Erfahrung und die Erfahrungswissenschaften, nach den Bildungsgesetzen, die in der Vergegenständlichung der Erlebnisse im begrifflichen Denken gegründet sind" (Dilthey); sie nimmt auch die Erzeugnisse des Gefühls- und Willenslebens in diese Begriffe

auf. Alle Momente, welche das Leben bilden, legen sich in ihr zusammen zu einem System von Begriffen; „die höchsten Begriffe aber, zu denen diese Systeme gelangen, das allgemeine Sein, der letzte Grund, der unbedingte Wert, das höchste Gut, fassen sich zusammen in dem Begriff eines teleologischen Weltzusammenhangs, in welchem die Philosophie sich mit der Religiosität und dem künstlerischen Denken begegnet". (Dilthey.) In dieser Weise begrifflich erfaßt, begründet und zur Allgemeingültigkeit erhoben, bezeichnet man die Weltanschauung als Metaphysik; sie entfaltet sich in den mannigfaltigsten Gestalten je nach der Individualität, der Nation, dem Zeitalter usw.; es bilden sich Grundtypen der Metaphysik, welche in den entscheidenden Unterschieden der menschlichen Weltanschauungen wurzeln. Trotz ihrer Verschiedenheit im einzelnen kann doch ein Zusammenhang verfolgt werden, welcher die dadurch entstandenen Gruppen von Systemen zu einem einheitlichen Typus verknüpft; es ist immer und immer das Suchen nach dem letzten Grund, dem absoluten Sein und dem höchsten Wert, das deutlich hervortritt. Die Wirklichkeitserkenntnis, von der dieses Suchen ausgeht und ausgehen muß, hat ihre Grundlage in dem Studium der Natur; „denn dieses allein vermag den Tatsachen eine Ordnung nach Gesetzen abzugewinnen; in dem Zusammenhang der so entstehenden Welterkenntnis regiert der Begriff der Kausalität". (Dilthey.) Wenn derselbe das Erfahren einseitig bestimmt, so ist für die Begriffe von Wert und Zweck kein Raum; das führt dann zum naturwissenschaftlich bestimmten Positivismus. Wird dagegen die Weltanschauung von der Verhaltungsweise des Gefühlslebens bestimmt, so steht sie unter dem Gesichtspunkte der Werte der Dinge, der Lebenswerte, der Bedeutung und des Seins der Welt; die ganze Wirklichkeit erscheint dann als der Ausdruck eines im einzelnen wirkenden Göttlichen, das nach teleologischer Kausalität die Erscheinungen bestimmt (objektiver Idealismus, Pantheismus). Und endlich kann die Weltanschauung auch vom Willensverhalten aus bestimmt werden; dann entsteht aus ihr die Auffassung von der Unabhängigkeit des Geistes von der Natur oder seine Transzendenz, und es bilden sich die Begriffe von der Persönlichkeit Gottes, der Schöpfung u. a. heraus. „Jede dieser Weltanschauungen enthält in der Sphäre des gegenständlichen Auffassens seine Verbindung von Welterkenntnis, Lebenswürdigung und Prinzipien des Handelns; darin, daß sie der Persönlichkeit in ihren verschiedenen Leistungen immer Einheit geben, beruht ihre Macht." (Dilthey.) Das Streben der Metaphysik in den verschiedenen Typen geht auf Auflösung des Welt- und Lebensrätsels; ihre Form ist die Allgemeingültigkeit. Sie hat ein doppeltes Antlitz; mit dem einen wendet sie sich der Religion und Dichtung, mit dem andern den Einzelwissenschaften zu. Sie ist nur unter der Voraussetzung möglich, daß es einen Punkt in dem Geheimnis des Lebens gibt, der dem strengen Denken zugänglich sei; ist diese Voraussetzung richtig, dann ist die Philosophie mehr als jede Religion, Kunst und Einzelwissenschaft. Aber bis jetzt ist dieser Punkt noch nicht gefunden; auch über die Methoden zur Auffindung desselben gehen die Ansichten auseinander. Bis heute hat die Philosophie noch nicht vermocht, die Welt in ihrem Wesen durch ein metaphysisches System zu erfassen und allgemeingültig diese Erkenntnis zu erweisen; aber in den verschiedenen typischen Weltanschauungen der Philosophie tritt uns dieselbe „eine" Welt entgegen, „wie sie erscheint, wenn eine mächtige philosophische Persönlichkeit einer der Verhaltungsweisen zu ihr die anderen unterwirft". Und wenn die philo-

sophische Arbeit bis jetzt auch das Welt- und Lebensrätsel noch nicht gelöst hat, so wächst mit ihr doch beständig die Besinnung über das Denken, über seine Formen und über seine Gesetze; es werden die Bedingungen der Erkenntnis untersucht und die Besinnung über die Vorgänge, in denen die Weltanschauung entsteht, begleitet die Bildung derselben. Sie tritt in ein Verhältnis zu allen Seiten der Kultur; sie führt das Denken, das in den einzelnen Gebieten der Kultur sich vollzogen hat, weiter. Auch die Lebenserfahrung geht bei methodischer Besinnung, welche den subjektiven Charakter der Wertbestimmungen zu überwinden strebt, in Philosophie über; hier tritt sie ganz besonders mit Religion und Dichtkunst in Verbindung. Sie ist endlich Besinnung über den Willen und setzt denselben in Beziehung zu den Idealen und ihren Lebensordnungen, zu den Zwecken und Gütern; dadurch tritt sie in Verbindung mit der Ethik. „So ist Philosophie eine Leistung, die aus dem Bedürfnis des einzelnen Geistes nach Besinnung über sein Tun, nach innerer Gestaltung und Festigkeit des Handelns, nach fester Form seines Verhältnisses zum Ganzen der menschlichen Gesellschaft entspringt; sie ist zugleich eine Funktion, welche in der Struktur der Gesellschaft gegründet und für die Vollkommenheit des Lebens derselben erforderlich ist: sonach nur Funktion, die gleichförmig in vielen Köpfen stattfindet und diese zu einem gesellschaftlichen und historischen Zusammenhang verbindet.“ Sie geht aus der Organisation des menschlichen Geisteslebens hervor; sie entspricht dem Bedürfnis desselben nach einer letzten Festigkeit der Stellung zur Welt und dem Streben, die Bindung des Lebens an seine eingeschränkten Bedingungen zu überwinden. Sie äußert sich unter den verschiedenen Bedingungen des geschichtlichen Lebens; diese Äußerungen sind einzelne Leistungen, die in dem einheitlichen Wesen der Philosophie gegründet sind. „Ihre Geschichte wäre verstanden, wenn aus dem Zusammenhange der Funktionen der Philosophie die Ordnung faßlich würde, in welcher, unter den Bedingungen der Kultur, die Probleme nebeneinander und nacheinander auftreten und die Möglichkeiten ihrer Auflösung durchlaufen werden, wenn die fortschreitende Besinnung des Wissens über sich selbst nach ihren Hauptstadien beschrieben würde, wenn die Geschichte verfolgte, wie die in den Zweckzusammenhängen der Kultur entstehenden Theorien durch den zusammenfassenden philosophischen Geist auf den Zusammenhang der Erkenntnis bezogen und dadurch fortgebildet werden, und wie die Philosophie in den Geisteswissenschaften neue Disziplinen schafft und dann an die Einzelwissenschaften abgibt“; sie wäre verstanden, wenn sie zeigte, wie aus der Bewußtseinslage einer Epoche und dem Charakter der Nationen die besondere Gestalt eingesehen werden kann, welche die philosophischen Weltanschauungen annehmen, und zugleich doch das beständige Fortschreiten der großen Typen dieser Weltanschauungen. So überliefert dann die Geschichte der Philosophie der systematischen philosophischen Arbeit die drei Probleme der Grundlegung, der Begründung und Zusammenfassung der Einzelwissenschaften und die Aufgabe der Auseinandersetzung mit dem nie zur Ruhe zu bringenden Bedürfnis letzter Besinnung über Sein, Grund, Wert, Zweck und ihren Zusammenhang in der Weltanschauung, gleichviel, in welcher Form und Richtung diese Auseinandersetzung stattfindet. (Dilthey.)

Wissenschaft und Philosophie werden heute von dem Entwicklungsgedanken beherrscht; seit Darwin ist dieser Gedanke wieder neu belebt und allseitig begründet worden. Ohne daß die Wirksamkeit der fremdartigen, von außen kommenden Einflüsse auf die Lebensbedingungen

der Organismen geleugnet wird, steht heute „mehr als je die Ansicht in Geltung, daß innere, im Wesen des Organismus liegende Entwicklungsbedingungen auch hier die Grundlage und die Entscheidung abgeben für die Entstehung von Zweckmäßigem als Reaktion auf Einwirkung der äußeren Umgebung, daß also die kausale Notwendigkeit der Folgen als zielstrebige Entwicklung zum Ausdruck kommt". (Kern a. a. O.) In der Philosophie treten an die Stelle der Naturgebilde die Gedankengebilde; die innere Triebfeder (Entwicklungsbedingung) ist hier das Denken. Für die äußeren Einwirkungen tritt hier die Abhängigkeit des Gedankenzusammenhangs ein; die Entwicklungserzeugnisse treten als Bildung einer Gedankenzusammenhänge und Gedankengruppen auf. „Während die leblose Welt nur Gedankeninhalt ist, der ein eigenes Denken, d. h. eine eigene Entwicklungsfähigkeit, nicht besitzt, der also nur durch Entwicklung anderer Gruppen von Gedankeninhalten in Mitleidenschaft gezogen, verändert und in seinen Abhängigkeitsverhältnissen beeinflußt wird, sind die lebenden Wesen Selbstdenken und Selbstentwicklung, ihr entwicklungsfähiger Gedankeninhalt aber von mehr oder weniger unterschiedlicher Art, seine Entwicklungsweise ebenso unterschiedlich, wenn auch den gleichen Entwicklungsgesetzen unterworfen" (Kern a. a. O.); hier tritt das auf, was Wundt als „Heterogenie der Zwecke" bezeichnet, nämlich die Tatsache, „daß bei ziel- und zweckbewußten Willenshandlungen stets noch Nebenwirkungen auftreten, welche über den Umkreis des verfolgten Zwecks hinausreichen, und daß aus diesen Wirkungen neue Gedankenverbindungen entstehen, welche eine abermalige schöpferische Wirksamkeit entfalten können" (Kern a. a. O.); dieses Gesetz ist dem Geistesleben des Menschen und der Menschheit entnommen und hat sich in dem Verlauf der Weltgeschichte tausendfach bewahrheitet. So wird das Entwicklungsgesetz zum Weltgesetz; Weltentwicklung und Welterkenntnis fließen in eins zusammen, bedingen und befruchten sich gegenseitig. Wir erkennen die Welt, und diese Erkenntnis wächst von Jahr zu Jahr; dadurch machen wir uns die Welt untertan. Einheit der Entwicklung als Einheit des Denkens ist der Ausgangspunkt und das Ziel aller Entwicklung; dies gilt auch für das geistige Leben. In diesem Prinzip der Einheit liegt eingeschlossen das „Sollen", welches unserem Denken und Wollen gebietet, das Sollen des logischen Denkens und des ethischen Handelns; es gründet sich auf die Einheit des Denkens, welche der ideale Grund und das ideale Ziel aller Entwicklung ist. Das Ursprüngliche, die Grundlage, auf welcher diese Einheit des Denkens sich aufbauen muß, ist die Wirklichkeit, wie sie von der Beobachtung erfaßt wird, die Erfahrung; auf dieser Grundlage wird das Denken zum beherrschenden Weltprinzip. Es beginnt mit der Empfindung, welche durch die Einwirkung (Reize) der Außenwelt auf das Gehirn hervorgerufen werden und als eine Umwandlung der physischen Energie in psychische anzusehen sind; aus ihnen entwickeln sich zuletzt die Denkbegriffe, durch welche die Außenwelt in eine Innenwelt umgewandelt und dadurch in ihrer Form völlig umgestaltet resp. neu geschaffen wird. Dadurch wird es möglich, die Außenwelt zu erklären, d. h. den kausalen Zusammenhang, Ursache und Wirkung, festzustellen; das Denken selbst können wir nur beschreiben, nicht erklären. Die Natur erscheint uns durch die Erfassung im Denken als ein Ausschnitt aus dem Gedankeninhalt, welcher im Weltbegriff liegt; „sie umfaßt die Gesamtheit alles desjenigen Gedankeninhaltes, welcher räumliche, gegenständliche, materielle Dinge setzt und sich zu solchen umgestaltet. Im Weltbegriff wird dieser Gedankeninhalt, die Natur, umschlossen und

durchwoben von demjenigen Gedankeninhalt, welcher raumlose, immaterielle Gestaltung beibehält; dieser letztere Gedankeninhalt umfaßt das Geistesleben und innerhalb dessen das mathematische, logische, ethische und ästhetische Denken". (Kern a. a. O.) Das Ziel alles Denkens ist die Herstellung einer Einheit im Gedankeninhalt; in dem Streben nach Herstellung dieser Einheit ist die Zielstrebigkeit, d. h. Entwicklung zur Gesetzlichkeit, eingeschlossen, durch welche die Entwicklung beherrscht wird. In dem Denken aber ist die Erfahrung der sichere Boden, auf dem es sein Gebäude errichten muß, wenn es von Bestand sein soll; „in dem Tatbestande der Erfahrung finden wir als dessen wahre Stützen nicht passive oder rezeptive Beobachtung, sondern das Denken, welches aus den Empfindungen die festen Säulen zusammenschmiedet, die den Bau der Erkenntnis zu tragen bestimmt sind". (Kern a. a. O.) Das Denken ist von seinem Inhalte nicht zu trennen; beide, Gedankeninhalt und Denken, sind nur durch denkende Analyse in ein Sein und Werden zu zergliedern. „In der Einheitsforderung unseres Denkens und ihrer unwiderstehlichen Macht" aber „ruht die unbedingte und unmittelbare Gewißheit, mit welcher der Mensch dem Glauben an ein höchstes, die Einheit vollendendes Gotteswesen sich hingibt; in ihr liegt die logische Wurzel aller Religion, welche jene durch Denken nicht faßbare, durch das Denken sogar auszuschließende Gotteswesen auf dem Wege des Glaubens uns zugänglich zu machen sucht, indem sie gleichzeitig auf Strebungen unseres Gefühls- und Gemütslebens sich stützt. In der Gottesidee findet unser Denken seinen Ruhepunkt, es findet darin den Ursprung alles Seins, die Einheit alles Geschehens, den Ursprung und zugleich das Ziel der Welt, kurz, alles das, was wir nach der Beschaffenheit unseres Erkenntnisvermögens in alle unsere Erfahrungen hineinzudenken gewohnt und deshalb auch in die jenseits der Erfahrung liegende Erkenntnis hineinzudenken bestrebt sind". (Kern a. a. O.) Dieser Glaube steht nicht im Widerspruch mit dem Wissen, zu welchem wir durch das logische Denken hingeführt werden; denn dieses führt uns zu der durchs Denken nicht erklärbaren Weltenergie, die vom Glauben als Ausfluß der Gottheit erfaßt wird. Die Gesetze, nach denen diese Weltenergie wirkt, sind ihr nicht übergeordnet, sondern nur die Denkformen, mittelst deren wir ihre Wirkungen uns zum Bewußtsein bringen; sie sind also auch ein Ausfluß der Gottheit, eine Erscheinungsform ihres Wesens, und können daher an keiner Stelle vom Zufall oder von übernatürlichen Einrichtungen durchbrochen werden. Es sind dieselben Gesetze, nach denen auch unser Denken sich vollzieht; deshalb kann auch zwischen ihnen und dem Denken ein Widerspruch nicht bestehen.

Der spekulative Trieb, der in den fünfziger Jahren mit Hegel und Schopenhauer in Deutschland erloschen schien, ist allmählich wieder erwacht; er macht sich nicht bloß seit Lotze, Fechner, Wundt u. a. auf dem Gebiete der Philosophie, sondern auch in den Einzelwissenschaften geltend. „Im Hinblick auf das, was die Metaphysik zu allen Zeiten erstrebt hat, wird man wohl unbedenklich sagen dürfen: es ist der Einheitstrieb der menschlichen Vernunft selbst, der sich nicht daran genügen lassen will, das einzelne zu erkennen und innerhalb der beschränkten Sphäre, der es zunächst angehört, mit anderen einzelnen in Beziehung zu setzen, sondern der zu einer Weltanschauung gelangen möchte, in der die getrennten oder nur lose verbundenen Bruchstücke unseres Wissens zu einem Ganzen geeint sind." (Wundt, Systematische Philosophie, — Metaphysik.) Es ist der wissenschaftliche Erkenntnistrieb, der in den einzelnen Menschen

und Zeiten verschieden stark hervortritt, nach Befriedigung strebt; die Metaphysik will ihm diese Befriedigung geben. Sie ist „der auf der Grundlage des gesamten wissenschaftlichen Bewußtseins eines Zeitalters oder besonders hervorragender Inhalte desselben unternommene Versuch, eine die Bestandteile des Einzelwissens verbindende Weltanschauung zu gewinnen". (Wundt.) Sie nimmt nicht bloß an den mannigfachen Schicksalen des wissenschaftlichen Denkens überhaupt teil, „sondern es spiegeln sich auch in ihr die verschiedenen Richtungen dieses Denkens"; in „ihrer Geschichte prägt sich daher stets zugleich der vorherrschende Einfluß bestimmter Wissensgebiete aus, die im Vordergrunde des allgemeinen Interesses stehen". Daher wird in der Metaphysik nie Einheit herrschen; sondern es prägt sich in ihr der allgemeine Geist eines Zeitalters in der Mannigfaltigkeit seiner Bestrebungen wie in seinen Eigentümlichkeiten gegenüber anderen Zeiten aus. Darum wird auch die Metaphysik am besten genetisch erfaßt; wenn wir sie in ihrer geschichtlichen Entwicklung zu erfassen suchen, erfassen wir sie am sichersten. In dieser Entwicklung lassen sich drei Stufen unterscheiden, die nach- und nebeneinander herlaufen; schon die Philosophie der Griechen hat sie zurückgelegt: es ist die poetische, die dialektische und die kritische.

Die poetische Metaphysik herrscht in den Anfängen der Philosophie und ist aus den Mythendichtungen hervorgegangen; hier herrscht die Willkür der schöpferischen Phantasie, nicht die Gesetzmäßigkeit des streng logischen Denkens. Aber in der „in ihr zur Herrschaft gelangenden Idee der Welteinheit und in dem allmählich zu ihr hinzutretenden Gedanken einer der Welt selbst immanenten Gesetzmäßigkeit strebt es jedoch über den Mythus hinaus und bereitet allmählich das zweite, das dialektische, Stadium vor. In diesem wandelt sich jenes Bild einer allgemeinen Gesetzmäßigkeit in die Forderung einer begrifflichen Notwendigkeit um; das Weltgesetz gilt nun nicht mehr als ein äußerlich angeschautes, sondern als ein innerlich begriffenes, das eben darum nicht anders sein könne". (Wundt.) Der Begründer der dialektischen Metaphysik ist Sokrates; ihm haben Zeno und die Sophisten vorgearbeitet, auf der von ihm geschaffenen Grundlage hat Plato weitergebaut. Aber wo die Hilfsmittel des strengen Denkens versagen, da greift auch Plato wieder zu der poetischen Metaphysik; „so tritt denn überhaupt das Prinzip der dialektischen Metaphysik bei diesem ihrem Ursprung eigentlich weniger in dem Gesamtaufbau des Systems als in den einzelnen, manchmal sogar in nebensächlichen Ausführungen hervor". Dabei entwickelte sich neben der von Plato ausgehenden und sich der poetischen Metaphysik zur Ergänzung bedienenden idealistischen eine realistische Richtung in der dialektischen Metaphysik, die von Aristoteles ausging; diese suchte die Bildung und denkende Verknüpfung der Begriffe in engerem Anschlusse an die Wirklichkeit vorzunehmen, benutzt aber die dadurch gewonnenen Prinzipien als Werkzeug einer Dialektik, welche die Wirklichkeit aus Begriffen aufbaut. Das tritt noch klar bei Leibniz hervor; aber Kant warf diese Dialektik über den Haufen. Aus reinen Begriffen, so behauptete er, läßt sich keine Wirklichkeit aufbauen; damit schuf er die kritische Philosophie. Sie soll nicht mehr aus reinen Denkbestimmungen heraus ein System errichten, sondern auf Grund einer kritischen Prüfung der Quellen und Formen der Erkenntnis, wie sie aus den Einzelwissenschaften hervorgehen, ein einheitliches System der Erkenntnis aufbauen. Aber die dialektische Metaphysik war durch Kant nicht endgültig beseitigt; sie tauchte mit der idealistischen Form bei Hegel wieder auf und beeinflußte in der realistischen

Herbart. In der Mitte des 19. Jahrhunderts verlangte der Zeitgeist nach einer Metaphysik, die das Rätsel des Lebens deutet, die ein Führer sein konnte in Kunst und Leben; diesem Bedürfnis kam Schopenhauer entgegen. Seine Philosophie war ein inneres Erleben und erhielt infolgedessen einen poetisch-mystischen Charakter; in denselben Bahnen bewegten sich E. v. Hartmann, Fechner und Nietsche. Daneben aber wurden von den Fachphilosophen die Geschichte der Philosophie, Erkenntnistheorie, Logik und Ethik gepflegt; die Metaphysik in ihren verschiedenen Formen dagegen fand bei den Einzelwissenschaften Beachtung (Haeckel, Ostwald, Mach). Haeckel vertritt in seinen „Welträtseln" die poetisch-mythische Metaphysik; „sie bewegt sich in einer Reihe willkürlicher Einfälle und unbestimmter Analogien, bei denen man sich trotz moderner Anspielungen in die Zeit zurückversetzt fühlt, wo die Kunst des strengen logischen Denkens noch nicht entdeckt war und die positive Wissenschaft sich noch auf ihrer Kindheitsstufe befand". (Wundt.) Haeckels Metaphysik findet daher bei allen Beifall, die sich der religiösen Metaphysik ihrer Kinderjahre entwachsen fühlen und nach einem Ersatz dafür suchen; ihnen kommt die ohne Rücksicht auf die Geschichte des Denkens durch die Phantasie aufgebaute Welt- und Lebensanschauung entgegen. Auch Ostwalds „Naturphilosophie" ist Metaphysik; denn seine energetische Naturbetrachtung mündet in Spekulation über das Bewußtsein, das geistige Leben und das Schöne und Gute aus. In der rücksichtslosen Unterordnung alles Wirklichen unter den mit beharrlicher Konsequenz festgehaltenen Begriff der Energie zeigt sich der dialektische Charakter von Ostwalds Metaphysik; sie schließt sich an die realistische Form derselben an. Mach geht von der Erkenntnistheorie aus; auf ihrer Grundlage entsteht seine Metaphysik, die einen kritischen Charakter hat. Als letztes Element der Erfahrung betrachtet er die „Materie der Empfindung"; die Anschauungsformen Raum und Zeit gehören nach ihm mit zur Empfindung, aus der auch die Stammbegriffe des Denkens sich entwickeln. Aus all diesen Tatsachen ergibt sich, daß die Metaphysik notwendig ist; dann aber muß sie auch möglich sein. Der Philosoph muß aber bei dem Aufbau eines metaphysischen Systems die Anläufe, welche die positiven Wissenschaften bereits dazu genommen haben, aufnehmen und zu Ende zu führen suchen; er muß hauptsächlich seine Aufgabe in der Ausgleichung der von den einzelnen Wissenschaften her sich erhebenden Forderungen, in der Auflösung der zwischen ihnen auftretenden scheinbaren Widersprüche und in der strengen Berücksichtigung der allgemeinen erkenntnistheoretischen Prinzipien suchen.

Als besondere Teile der Metaphysik sind die Natur- und Geschichtsphilosophie zu betrachten; sie liefern eigentlich die Bausteine, aus denen sich die Metaphysik aufbaut. Der Hauptvertreter der „Naturphilosophie" unserer Zeit ist Ostwald; er hat seine diesbezüglichen Ansichten in den „Vorlesungen über Naturphilosophie" (1902) und zusammenfassend in der Abhandlung „Naturphilosophie" in der „Systematischen Philosophie" (Teubner) niedergelegt. In der alten Zeit fielen Naturwissenschaft und Philosophie zusammen; dann trennten sie sich und gingen ihre eigenen Wege. Das erste Aufleben der Naturwissenschaften im 16. Jahrhundert war von einer starken naturphilosophischen Nebenerscheinung begleitet; dasselbe war bei dem neuen Aufschwung der Naturwissenschaften am Ende des 18., am Anfang und in der Mitte des 19. Jahrhunderts der Fall. Es liegt dies eigentlich in der Natur des Gegenstandes; denn „jede Aufstellung irgendeines Naturgesetzes

bedingt eine Überschreitung der Erfahrung". Die Naturphilosophie beschäftigt sich mit Aussagen allgemeiner Art von naturgesetzlichem Charakter; soweit dieselben als sicher angesehen werden, rechnet man sie zur Naturwissenschaft, im anderen Falle zur Naturphilosophie. „Den Inhalt der systematischen Naturphilosophie werden die allgemeinen Begriffe zu bilden haben, mit deren Hilfe wir uns in der Außenwelt zurechtfinden" (Ostwald); da die Bildung und Bearbeitung dieser Begriffe von der fortschreitenden Entwicklung der Einzelwissenschaften abhängt, so wird die Naturphilosophie immer nur relative Wahrheit bieten können. Unter den von der modernen Naturwissenschaft aufgestellten Begriffen nimmt seit der Mitte des 19. Jahrhunderts der der Energie eine hervorragende Stelle ein; wir bezeichnen damit Arbeit und alles, was aus der Arbeit entstehen und in sie verwandelt werden kann. Sie kann in verschiedenen Gestalten auftreten; man unterscheidet eine mechanische, elektrische, magnetische, konstante, chemische und Wärme-Energie. „Alle unsere Kenntnis der Außenwelt empfangen wir durch unsere Sinnesapparate; damit aber ein Sinnesapparat betätigt wird, ist die notwendige und zureichende Bedingung, daß zwischen ihm und der Außenwelt ein Energieaustausch stattfindet." (Ostwald.) Die dadurch in uns entstehende Welt ist das Gebiet, von dem wir solche Energiemengen empfangen, die oberhalb des Schwellenwertes unserer Sinnesapparate liegen; die Einheit in ihr wird dadurch hervorgerufen, daß alle Formen der Energie gegenseitig ineinander umgewandelt werden können und daher als verschiedene Formen einer und derselben Energie erscheinen. Aber alle uns bekannten Vorgänge erfolgen einseitig in dem Sinne, daß sich die beweglichen Energien zunehmend ausgleichen, während sie niemals die umgekehrte Änderung zeigen; das Vergangene kehrt also bei ihnen niemals wieder. Die Lebenserscheinungen weisen nicht wie die anorganischen Dinge einen im wesentlichen ruhenden Energiebestand auf, sondern ihre Existenz beruht auf einem beständigen Energiewechsel. Dadurch tritt der Begriff Entwicklung neben den der Energie, gleichsam aus letzterem hervorwachsend. Das Verhältnis eines Organismus zu seinen Existenzbedingungen gibt ferner Veranlassung zur Bildung eines wichtigen neuen Begriffs, der Zweckmäßigkeit; sie richtet sich einzig und allein auf die Erhaltung und Förderung der Existenz der Organismen. Von hier aus führt dann die Naturphilosophie hinüber zur Soziologie und Psychologie; dabei tritt aber ein neuer Begriff in sie ein, der des Selbstbewußtseins.

Die Geschichtsphilosophie, welche in der „Systematischen Philosophie" von Prof. Eucken behandelt wird, ist ein Kind der Neuzeit; denn der Gedanke des Werdens und der Veränderung gegenüber dem des Seins und Beharrens, der die antike wie die mittelalterliche Überzeugung erfüllt hatte, tritt erst in der Neuzeit hervor. Die treibenden Kräfte dieses Werdens und Veränderns werden von dem modernen Denken in das Diesseits, in die Wirklichkeit verlegt; es wendet sich nicht nicht mehr an eine außer ihm befindliche Ordnung, sondern sucht selbst zur Entfaltung zu bringen, was an Möglichkeiten in ihm schlummert. Damit wird die Geschichte die Hauptwerkstätte des Lebens; sie wird zum Hauptlebenskreise des Menschen und der Menschheit, in welchem die Vernunft zur reellen Entfaltung kommt. „Der Pantheismus des spezifisch modernen Idealismus verbindet Welt und Gott zu einer einzigen Wirklichkeit; ihm wird die Geschichte schließlich zur Selbstverwirklichung der Allvernunft." (Eucken.) Diese Auffassung hat sich seit der Zeit der Aufklärung langsam entwickelt und ist dabei durch viele Irrwege

hindurchgegangen; durch Herder ist der Gedanke, daß die Geschichte das unentbehrliche Mittel zur Verwirklichung des Menschheitsideals sei, zum Gemeingut der leitenden Denker und Dichter geworden. Eine einseitige Richtung erhielt diese Bewegung durch die Hegelsche Philosophie; die Geschichte wird hier ganz von der Philosophie verschlungen und zu einem einzigen mit sicherer Notwendigkeit fortschreitenden, die ganze Tiefe der Wirklichkeit erschöpfenden Vernunftprozeß. Dieser Richtung tritt die Romantik entgegen und verlegt die Hauptwerkstätte des Schaffens aus dem bewußten Denken des Individuums in das unbewußte Leben und Walten des Volksgeistes; „was in dieser Hinsicht schon Herder angebahnt hatte, das erfährt eine beträchtliche Steigerung durch die Idee der Nationalität, welche seit Beginn des 19. Jahrhunderts aufsteigt und immer siegreicher durchdringt". (Eucken.) Als Hauptaufgabe der Geschichte erscheint die Erforschung der nationalen Entwicklung; die Bewegung des geschichtlichen Lebens erscheint als ein allmähliches, von sicheren Grundtrieben gelenktes Werden und Wachsen nach Art eines organischen Lebensprozesses. Auf dieser Basis der Geschichte als Erfahrungswissenschaft baute sich eine Geschichtsphilosophie auf, welche auch an die Vernunft in der Geschichte glaubt, dieselbe aber nicht in allgemeinen Ideen, sondern in Tatsachen und Individualitäten sucht; in ihnen tritt sie nach ihrer Auffassung in der Idee einer fortschreitenden Entwicklung auf. Unter dem Einfluß des Positivismus suchte die Geschichtsphilosophie zunächst in dem scheinbaren Durcheinander feste Vorstellungen des Nacheinander und des Nebeneinander aufzuzeigen; die großen Persönlichkeiten erscheinen hier als Erzeugnis ihrer Umgebung. Eine kräftige Unterstützung erhielt diese Geschichtsphilosophie von der Soziologie; sie sucht alle Verbindung, allen inneren Zusammenhang aus der empirischen Verkettung der Einzelelemente in Zeit und Raum abzuleiten, wodurch die innere Belebung des Ganzen hervorgerufen wird. Das alles entsprach der zurzeit herrschenden naturwissenschaftlichen Auffassung der Wirklichkeit und rief in der materialistischen Geschichtsauffassung eine zu starke Betonung des wirtschaftlichen Faktors hervor; zugleich aber machte sich in der Naturwissenschaft selbst immer mehr der Entwicklungsgedanke geltend und bewirkte, daß auch von hier aus der Mensch als ein Erzeugnis seiner Umgebung erschien. Erst allmählich bildete sich eine Versöhnung zwischen der positivistischen (realistischen) und idealistischen Geschichtsauffassung heraus; in diesem Entwicklungszustand befindet sich die Geschichtsphilosophie noch heute. „Einerseits die Neigung, die Geschichte möglichst nach Art der Naturwissenschaft zu fassen, das geschichtliche Leben auf ‚exakte' Gesetze zu bringen, die hier freilich psychologischer Art sein müssen, bestimmte Stufen des Fortschritts aufzuweisen, alles individuelle Leben Gesamtbewegungen, typischen Erscheinungen unterzuordnen, auf eine durchgängige Verkettung alles Geschehens zu dringen; auf der anderen Seite das entgegengesetzte Bestreben, die geschichtliche Forschung von aller naturwissenschaftlichen abzuheben, die Betonung der Individualität aller geschichtlichen Erscheinungen wie der der Einmaligkeit der Geschichte als eines Ganzen, ein Verhalten ihrer reinen Tatsächlichkeit, die alles eigentliche Erklären ausschließt, ein Verfechten des menschlichen Handelns mit seinen Zwecken als des Kernes des geschichtlichen Lebens." (Eucken.) Wenn die Geschichtsphilosophie über diesen Zwiespalt hinauskommen und eine Versöhnung zwischen der realistischen und idealistischen Auffassung herbeiführen will, so muß sie alle in der Geschichte zur Geltung kommenden Faktoren nach ihrem Werte

für das Ganze der Entwicklung berücksichtigen; sie muß vor allen Dingen den geistigen Faktor richtig zu würdigen suchen. „Der Mensch muß sich in seinem Geistesleben irgend über die Zeit erhaben und ihr gegenüber eine beharrende Ordnung aufbauen können, und diese neue Ordnung muß einen neuen, der natürlichen Selbsterhaltung und dem sinnlichen Wohlsein überlegenen Inhalt besitzen" (Eucken); so wird die Geschichtsphilosophie zu einem Suchen des eigenen geistigen Wesens, sie trägt in sich ein festes Ziel und wird zu ihm aus allen Abirrungen durch eine innere Notwendigkeit immer wieder zurückgelenkt. „Sie hat gegenüber aller Betätigung nach außen um eine Seele der Geschichte, um ein Beisichselbstsein des Lebens zu kämpfen; sie muß damit auch die Frage nach einem Sein des Ganzen auf sich nehmen." (Eucken.) Bei einer solchen Geschichtsauffassung ist die Geschichte „nicht Entwicklung des Geisteslebens schlechthin, sondern eine besondere Entwicklung für die Art und Lage des Menschen; in dem Näheren ihres Verlaufs aber sind es namentlich die großen Persönlichkeiten, welche die Positivität des Geisteslebens anschaulich machen". (Eucken.)

Mit dem Philosophen Eucken (geb. 1846; seit 1874 Prof. in Jena) und seiner Welt- und Lebensanschauung haben wir uns schon mehrfach im „Pädagogischen Jahresbericht" beschäftigt; er tritt in den philosophischen Bewegungen unserer Zeit immer mehr hervor und muß daher immer wieder Gegenstand der Erörterung sein. Das Studium seiner Schriften ist nach Inhalt und Form nicht leicht; denn „er ist ein tiefgehender, abstrakter und bisweilen nicht leicht zu verstehender Denker". (Heinze — Überweg, Grundriß usw.) Seine Philosophie bewegt sich in den Bahnen des von J. G. Fichte vertretenen Idealismus, dem er aber, entsprechend den Fortschritten der Wissenschaft seit Fichte, eine empirische Basis gibt. Es kommt ihm darauf an, „auf dem Boden der nächsten Erfahrung in und über der zerstreuten Menge der Erscheinungen einen allumfassenden Zusammenhang aufzufinden, nachzuweisen, wie das einzelne von einem Gesamtwirken abhängig ist, und schließlich dies Gesamtwirken in seinem Ausbau zu einem Lebenssystem zu verfolgen". (Heinze a. a. O.) Nach seiner Ansicht sind die beiden Hauptströmungen in der Philosophie der Gegenwart, der Naturalismus und der Intellektualismus, einseitig, weil keine derselben die Wirklichkeit voll aufzunehmen und fest zu begründen vermöge; denn wenn im Naturalismus das Geistesleben nur ein Nebengeschehen eines Naturprozesses ist, so ist es im Intellektualismus gerade umgekehrt. Diesem Dualismus stellt er die Einheit der Personalwelt gegenüber; die Gestaltung und Beherrschung der Mannigfaltigkeit aus einem Punkte, sie ist nur möglich bei der Annahme einer personalen Wirklichkeit mit einem universalen Personalwesen. Von hier aus führt der Weg zur Religion; ohne sie gibt es nach Eucken für das Geistesleben keine Wahrhaftigkeit und für den Menschen keine innere Größe.

Von Euckens Werken sind bereits zwei dem Leser des „Pädagogischen Jahresberichts" eingehend vorgeführt worden: „Die Lebensanschauungen der großen Denker, eine Entwicklungsgeschichte des Lebensproblems der Menschheit von Plato bis zur Gegenwart" und die „Geistigen Strömungen der Gegenwart" als Fortsetzung des erstgenannten Werkes; als Abschluß dieser beiden Werke kann das neu erschienene Werk von R. Eucken: „Grundlinien einer neuen Lebensanschauung" (II, 2, 18) gelten, in welchem er alles zusammenfaßt und er in einer Anzahl von Schriften im einzelnen erörtert hat. Nach seiner Ansicht zeigt das Leben der Gegenwart „ein arges Mißverhältnis zwischen einer unermeßlich reichen und fruchtbaren

Betätigung nach außen und einer völligen Unsicherheit und Leere im Innern"; alle Versuche, diesem Mißstande abzuhelfen und dem stolzen Gerüst der Kultur mehr Seele wie Einheit zu geben, dringen bei weitem nicht entschieden genug von der Oberfläche zur Tiefe, von den einzelnen Erscheinungen zum Ganzen vor", sondern „verbleiben im innersten Grunde unter dem Einfluß derselben Zeitlage, über die sie hinaus wollen". Diesen Mißstand will Eucken mit seiner Philosophie beseitigen; er will unser Gesamtverhältnis zur Wirklichkeit zum Problem der Philosophie machen und ihr dadurch eine neue Grundlage geben.

Wenn man von dem Nebensächlichen absieht, so lassen sich nach Eucken fünf Richtungen in den Lebensanschauungen der Menschen unterscheiden; sie zerfallen in zwei Gruppen, in eine ältere, die eine unsichtbare Welt, und eine neuere, die den Menschen zum Mittelpunkt der Lebensanschauung macht. Für uns Deutsche wirkt aus der Vergangenheit her die Religion in der Gestalt des Christentums, das als ethische Erlösungsreligion unser Dasein an eine übernatürliche Welt bindet, es deren Herrschaft unterwirft und auf eine Steigerung des Geisteslebens bis zur göttlichen Vollkommenheit dringt, bei der das Weltleben nicht immer zu seinem Recht kommt. Dadurch ist das Christentum die gewaltigste Macht des weltgeschichtlichen Lebens geworden; es hat eingreifende Wirkungen auf das Geistesleben der Menschheit in seiner fortschreitenden Entwicklung zur Vollkommenheit hin ausgeübt. Natürlich ist das Christentum in seiner Erscheinung eingekleidet in die Formen des Weltbildes seiner Zeit, welches der siegreich vordringenden neuen Wissenschaft immer weniger standhalten kann; diese Formen müssen sich daher, soll das Christentum seine Kraft bewahren, dem heutigen Weltbild anpassen. Die Religion wird dabei nicht untergehen, auch der Kern des Christentums wird dabei nicht verloren gehen; aber die religiöse Weltanschauung wird sich auf das ihr eigene Gebiet beschränken müssen und nicht mehr die Herrschaft über die Wissenschaft, Philosophie und Kunst beanspruchen. Das Christentum in seiner reinen Gestalt versetzt die Seele des Menschen in eine Welt reiner Innerlichkeit, in welcher die Fragen der Gesinnung und Willensrichtung zur Hauptaufgabe wurden; sie bildete dem älteren Christentum den Hauptstandort des Lebens, von dem das Außenleben erst seinen Wert empfing. Es entging infolgedessen in seiner weiteren Entwicklung im Zusammenhang mit dem Kulturleben nicht der Gefahr, den Sinn und das Verständnis für das Leben der Welt, das Diesseits, zu verlieren und sein Streben ganz dem Jenseits zuzuwenden; dadurch wurde es der Neuzeit fremd und unverständlich, da sie den Schwerpunkt des Lebens immer mehr nach der Welt hin verlegte. Es ist eine Versöhnung der Religion, des Christentums, ein Ausgleich mit der Wissenschaft, Philosophie und Kunst der Zeit nötig; beide müssen sich zu einer einheitlichen Welt- und Lebensanschauung vereinigen.

Neben der religiösen wirkt seit Jahrtausenden die Lebensordnung des kosmischen Idealismus; sie steht zu der ersteren bald als Ergänzung, bald als Widerspruch da. „Mit der religiösen Ordnung stellt auch diese das Leben vor allem in eine Gedankenwelt und gestaltet von ihr aus das sinnliche Dasein; sie entfernt sich aber von jener darin, daß sie beide Welten nirgends voneinander ablöst, sondern sie als zueinander gehörige Seiten eines einzigen Alls versteht," die sich zueinander wie Grund und Folge verhalten. „Das Göttliche ist hier nicht so sehr eine weltüberlegene, sondern eine weltdurchdringende Kraft, nicht etwas Besonderes neben den Dingen, sondern ihr Zusammenschluß zu einer lebendigen Einheit;

es hält wenige Aufgaben und Forderungen vor, als es die Welt ihrer eigenen Wahrheit und Tiefe zuführt. Damit erscheint die Wirklichkeit als ein innerlich zusammenhängendes Ganzes; nur als Glied des Ganzen findet das einzelne sein echtes Wesen." Der Mensch muß sich daher auch als Glied dieses Ganzen erfassen; er muß den Mittelpunkt seines Lebens in der Betätigung finden, die ihn mit dem All zusammenbringt und sich in Wissenschaft und Kunst energisch entfaltet. Ein solches gehaltvolles Leben entstand auf der Höhe der griechischen Kultur und wirkt von da durch den Lauf der Jahrtausende; auch das Christentum hat sich seinem Einflusse nicht entziehen können. Aber erst in der modernen Kultur ist es zur vollen Entfaltung gekommen; es nimmt hier auch die religiösen Momente in sich auf und versucht sich zu einem harmonischen Lebensprozeß zu entfalten. Allein die Strömungen im Kulturleben der Gegenwart stellen sich diesem Bestreben hindernd in den Weg; die Verbindung des Göttlichen und Weltlichen ist noch nicht vollzogen; das erstere durchdringt noch nicht das letztere, sondern steht unvermittelt neben ihm.

Indem die unsichtbare Welt dem Menschen unsicher wurde, sehnte er sich nach einem Leben aus der Fülle und Wahrheit der Dinge, das ihm nur die sichtbare Welt bieten konnte; deshalb tritt diese nun in den Vordergrund des Interesses. Zunächst ist es der Naturalismus, der von der mechanischen Naturbegreifung der Neuzeit ausgeht und dieser auch das Seelenleben zu unterwerfen sucht; diesem Streben kam die moderne Abstammungslehre entgegen, welche den Menschen ganz und gar aus der Natur hervorgehen läßt. „Dieser Naturalismus verwirft alle Selbständigkeit des Geisteslebens; es ist ihm nichts anderes als ein Zubehör des Reiches der Natur", das nur als Stück des sinnlichen Daseins erscheint, von dem es alles empfängt. Die Natur wird in ein Nebeneinander von Einzelkräften aufgelöst, die in stetiger Wechselwirkung untereinander stehen; diese und der dadurch hervorgerufene Kampf werden zu einem Quell fortschreitender Bewegung, indem alles für die Selbsterhaltung Nützliche verwendet, festgelegt und angesammelt wird. Nur das eigene Interesse kann daher das Handeln bewegen; aber durch die Verflechtung der Menschen untereinander kann der einzelne nichts erstreben, ohne auch für andere zu streben. Die Wissenschaft wird hier ganz auf die Erfahrung angewiesen; alle spekulativen Elemente werden als subjektive Wesengebilde von ihr ausgeschieden. Diese Welt- und Lebensauffassung versetzt den Menschen in tätige Kraft und rastloses Fortstreben; denn nur dadurch kann sich der Einzelne als Glied des Ganzen erhalten. „Dabei fällt stark ins Gewicht, daß Natur und Welt in unablässiger Wandlung begriffen sind und daß sich mit den Lagen auch die Forderungen verschieben; so gilt es ein stetes Sichneuanpassen, so wird das Leben ganz in die Gegenwart gestellt. Aber der Naturalismus vergißt, daß der Mensch es ist, der mit seinem Denken die Natureindrücke verarbeitete und umbildete; er steht auch bei der Wendung zur Natur in Wahrheit nicht in ihr, sondern über ihr. Er scheidet daher keineswegs das subjektive Moment oder infolgedessen das spekulative Element aus; er gestaltet das Leben nicht aus bloßer und reiner Natur, sondern aus einer engen Verbindung eines überlegenen Geisteslebens mit der Natur. So allein gewinnt der Mensch eine Selbständigkeit gegenüber der Natur und beherrscht sie dann; so erwächst die Kultur aus der Natur. Das verkennt der Naturalismus.

Eng verwandt und daher oft verbunden mit der naturalistischen ist die sozialistische Lebensordnung; man kann auch die eine als Ergänzung der anderen betrachten. Aber bei der naturalistischen Lebensordnung

kommt das Verhältnis zur Natur und damit das Erkennen, bei der sozialistischen das Verhältnis zu den Menschen und damit das Handeln in Betracht; so erhält die sozialistische Lebensordnung ihren eigenen Charakter. Das moderne Leben ist losgelöst von den Fesseln der Natur- und der Geisteswelt (der Religion); es sucht nach neuen Organisationsformen, welche den veränderten Lebensbedingungen entsprechen. Unter diesen Lebensbedingungen steht neben den Wandlungen im modernen Staatsleben hauptsächlich „die moderne Gestaltung der Arbeit mit ihrer Steigerung der Technik und ihrem Hinauswachsen über die Leistungsfähigkeit des bloßen Individuums. Die Arbeit vollzieht eine Ablösung von der Zuständlichkeit des Subjekts, sie schließt sich zu selbständigen Komplexen zusammen, die bis ins Unheimliche wachsen, sie erzeugt eigene Triebkräfte und Notwendigkeiten, sie fordert vom einzelnen den striktesten Gehorsam; seine Leistung gewinnt einen Wert nur im geordneten Zusammenwirken mit anderen, sie ist verloren, wenn sie solche Verbindung ablehnt". So tritt das Individuum in der Wertschätzung immer mehr hinter das organisierte Ganze zurück; besonders ist das auf dem Gebiete der materiellen Lebensordnung der Fall, wo sich daher vornehmlich eine soziale Lebensordnung entwickelt hat. „Ein gewaltiges EmporDrängen und Aufsteigen geht durch die Menschheit, und es zeigen dabei aufstrebende und vordringende Bevölkerungsschichten oft eine weit größere Regsamkeit und einen stärkeren Durst nach Wahrheit als in altem Besitz befindliche und sich gesättigt fühlende Klassen." Dabei treten die niederen Volksklassen, die vorher in der Teilnahme am Gesamtleben zurückgestellt waren, in den Vordergrund; „da bei ihnen aber die Fragen der physischen Lebenserhaltung, der ökonomischen Existenz voranstehen, so scheint mit ihrer Lösung, so scheint mit der Befreiung von drückender Sorge und Not durch eine radikale Umwälzung ein volles Glück und ein unablässiges geistiges Emporsteigen der Menschheit gesichert". Von diesem Standpunkte aus erhalten Wissenschaft, Philosophie und Kunst neue Richtlinien; auch die Pädagogik kann davon nicht unberührt bleiben. Es wird sich in der Hauptsache darum handeln, das richtige Verhältnis zwischen Individuum und Gesellschaft herzustellen; denn dieses Verhältnis ist zurzeit ins Schwanken geraten. Ganz und gar in dem gesellschaftlichen Ganzen aufgehend war das Individuum nur in den ersten Anfängen der Kultur, wo sehr einfache Lebensverhältnisse bestanden; alle Weiterentwicklung war eine Differenzierung und führte den einzelnen zu größerer Selbständigkeit. Damit ging Hand in Hand eine gewisse Verinnerlichung des Kulturlebens bis in alle Verzweigung hinein; Wissenschaft, Philosophie, Religion und Kunst gehen nun aus dem Kulturleben hervor. „In Wahrheit ist alle Verinnerlichung der Kultur, alles Zusichselbstkommen des Lebens eine Emporhebung über den Kreis der Gesellschaft, eine Aufbietung des Individuums zu schöpferischer Tätigkeit. Nun und nimmer sind wesentliche Erhöhungen in Religion, Wissenschaft und Kunst, sind große Wendungen des Lebens aus einem Zusammenreimen von Massenwirkungen entstanden; nur in einzelnen Auserkorenen wurde die unvergleichliche, den ganzen Umkreis des Schaffens beherrschende Individualität, wurde die Behandlung geistiger Aufgaben als reiner Selbstzwecke erreicht, ohne die es kein Großes gibt." (Eucken.) Immerhin aber stehen auch fernerhin Individuum und Gesellschaft in der innigsten Wechselbeziehung zueinander; sie können sich nicht ohne diese Beziehungen zueinander gedeihlich entwickeln.

Die naturalistische und soziale Strömung stehen in dem modernen

Kulturleben, bei allem sich zeigenden Unterschied, in enger Beziehung zueinander; sie machen beide das unmittelbare Dasein zur einzigen Welt des Menschen und erwarten das Glück von der Arbeit an und in ihm. Allein nicht alle Menschen können von einer solchen Welt- und Lebensauffassung befriedigt werden; denn sie schädigt die Entwicklung der vollen Individualität. „Stärker und stärker wird daher das Verlangen nach einer Rückkehr des Lebens zu sich selbst, nach mehr Freude und Tiefe des Daseins" (Eucken); es entwickelt sich eine Lebensordnung des Subjektivismus und Individualismus, die mit einer eigenartigen Kunst verschmilzt und sich dadurch verstärkt. Diese Bewegung zur Kunst und darüber hinaus zu einer künstlerischen, einer ästhetischen Lebensanschauung stellt der Arbeits- und Nützlichkeitskultur, wie sie aus der naturalistischen und sozialen Strömung hervorgegangen ist, ein Gegengewicht entgegen; sie führt zu einer Verinnerlichung des Lebens, zu einer Selbstverfeinerung, die es von aller Schwere des Daseins befreit. Zur Seele dieses Lebens wird das künstlerisch-literarische Schaffen als die Werkstätte der Bildung eines neuen Menschen, der sich voll und ganz ausleben soll, unbeengt von der herrschenden Religion und Moral. Allein hier liegt gerade der Punkt, an dem diese Lebensordnung des künstlerischen Subjektivismus scheitern muß; denn eine solche Unabhängigkeit des Individuums von der Gesellschaft gibt es nicht und kann es nicht geben, wenn die letztere überhaupt noch bestehen soll. „Gegen das Streben des Subjektivismus, der Individualität mit ihrer Unvergleichlichkeit völlig freie Bahn zu schaffen, läßt sich schwerlich etwas einwenden; schade nur, daß Absicht und Ausführung verschiedene Dinge sind, und daß der Subjektivismus das, was das Allerschwerste ist, als etwas Leichtes und Selbstverständliches vorauszusetzen pflegt, nämlich die Individualität selbst." Denn diese ist keine bloße Gabe der Natur, sondern ein Werk geistiger Arbeit; dazu gehört aber Kraft, und diese entwickelt sich nur im Kampf mit Widerständen, in welchem sich Religion und Moral nicht ausscheiden lassen. Die Subjektivität ist in der Tat nur auf dem Grunde eines reichen Kulturlebens erreichbar, wenn sie nicht ins Leere versinken soll; „die subjektivistisch-ästhetische Lebensführung erweist sich damit als eine bloße Begleiterscheinung einer reifen, ja überreifen Kultur; ein selbständiges Kulturleben mit seiner Arbeit und seinen Opfern kann sie nicht erzeugen".

Aus diesen Darlegungen ergibt sich für Eucken, daß die vorhandenen und sich geltend machenden Lebensanschauungen nicht genügen und nicht befriedigen können; es zeigen sich in ihnen selbst innere Widersprüche, die sich nicht von dem Standpunkte der modernen Lebensanschauungen heraus lösen lassen. Die einzelnen Richtungen fühlen diesen Mangel auch selbst; sie suchen daher, wenn auch unbewußt, das Fehlende zu ergänzen. „Die modernen Lebensordnungen wollen eine kräftigere Wirklichkeit; sie stellen damit der Arbeit ein unverwerfliches Ziel. Aber der von ihnen eingeschlagene Weg bringt sie dem Ziele nicht näher, sondern ferner"; denn Sinnlichkeit und Stimmung vermögen die Welträtsel nicht zu lösen. Das kann nur vom Standpunkte eines reichen Innenlebens aus geschehen, in dem das Denken zu seinem Rechte kommt; von diesem Gesichtspunkte aus müssen die vorhandenen Lebensanschauungen eine Umwandlung erfahren. Nicht ein Zurückkehren zu den alten Lebensanschauungen, die neben den modernen noch ihr Leben fristen und gegen die sich ja die modernen wandten, sondern eine Neugestaltung nach den Forderungen der Wissenschaft unserer Zeit soll das Ziel sein; eine Ver-

söhnung zwischen den Gegensätzen wird dann von selbst erfolgen. „Geschichtlich stehen wir unter den Wirkungen einer alten und einer neuen Kultur, einer alten, die bis ins 17. Jahrhundert hinein in unbestrittener Herrschaft stand und sich namentlich in den Einrichtungen des gemeinsamen Lebens bis zur Gegenwart behauptet, einer neuen, die nach mannigfacher Vorbereitung seitdem mit jugendlicher Kraft aufstieg und in den Gemütern der Individuen leicht die Oberhand gewinnt." Auf der einen Seite haben wir die alten Lebensanschauungen, welche die Erfahrungen des griechischen Lebens in sich aufgenommen haben und im Christentum ihren Sammel- und Höhepunkt haben; mehr und mehr war dem alternden Griechentum die sinnliche Welt zugunsten der übersinnlichen entschwunden und dann im Christentum das Gottesreich zur wahren Heimat des Menschen geworden. Das mußte eine Reaktion hervorrufen und hat sie hervorgerufen; sie kommt in der modernen Lebensanschauung zum Ausdruck. In ihr geht ebenso entschieden der Hauptzug des Lebens in die Welt hinein, wie früher darüber hinaus; er geht vom Unsichtbaren zum Sichtbaren, vom Übernatürlichen ins Natürliche und scheint wieder da hinzuführen, wo das Griechentum seinen Ausgang nahm, zum Hylozoismus der alten Jonier (zum materialistischen Monismus). „Aber wir sind andere Menschen geworden, wir denken und empfinden anders, wir haben eine reiche Kultur erbaut, die Welt verwandelt, eine geistige Atmosphäre geschaffen, wir vermochten nach unendlichem Leben und letzter Wahrheit zu streben"; das Alte, das Vergangene läßt sich auch in der Lebensanschauung nicht wieder hervorzaubern. So muß notwendig eine neue Lebensordnung herauswachsen, welche die Gegensätze versöhnt und den Forderungen unserer Zeit gerecht wird, wir müssen herauskommen aus den Widersprüchen der alten und neuen Lebensordnung und zu einer einheitlichen, den Verstand und das Gemüt befriedigenden und dem Leben hohe Ziele setzenden Lebensordnung kommen. Sie darf kein äußerer Kompromiß zwischen dem Alten und Neuen sein, sondern „ein Gewinnen eines überlegenen Standortes, der jedem sein Recht ohne Schwäche zu geben vermag"; sie darf „keine Flucht in die Geschichte sein", ‚sondern ein Wirken aus der Gegenwart, aber aus einer Gegenwart nicht des bloßen Augenblicks, sondern der weltgeschichtlichen Arbeit"; sie darf „kein Voranstellen eines einzelnen Punktes oder Gebietes", sondern muß „ein Kampf um ein neues Ganzes" sein.

Die in den vorhandenen Lebensanschauungen auftretenden Gegensätze sollen von Eucken in einer neuen Lebensanschauung beseitigt werden; in ihr muß die in allen Lebensanschauungen vorhandene treibende Kraft, der Kampf um das Leben selbst, zu voller Anerkennung gelangen. Unser Erkennen muß vor allem ein Selbsterkennen, unsere Erfahrung eine Selbsterfahrung werden; unser Dasein bedarf der Verwandlung in Selbsttätigkeit, damit es eine eigene Höhe gewinne. Das neue Weltbild, welches auf der Grundlage der modernen Wissenschaft erwachsen ist, zeigt den Menschen in der engsten Verkettung mit der Natur, ja schließlich als ein bloßes Stück ihres großen Betriebes; äußerlich und innerlich, leiblich und geistig rückte das menschliche Leben dem tierischen näher und erschien als eine bloße Fortsetzung, als eine Höherbildung desselben. Die Grenze zwischen tierischem und menschlichem Leben liegt für uns nicht im äußeren, sondern im inneren, im seelischen Leben; hier entwickeln sich neue Energien eigentümlicher Art, die zu neuen Lebensformen hinführen. Es erscheinen „in Wahrheit Entwicklungen des Lebens, welche den Naturmechanismus durchbrechen und ihm eine neue Art des

Seins gegenüberstellen; wir erkennen solche Entwicklungen besonders deutlich in einer Ablösung des Lebens vom Einzelpunkt und seiner Zuständlichkeit, sodann in der Ausbildung einer bei sich selbst befindlichen Innerlichkeit". (Eucken a. a. O.) Als Naturwesen wird der Mensch ganz und gar von dem Triebe der Selbsterhaltung beherrscht; alle Bewegung innerhalb seines leiblichen und geistigen Wesens muß direkt oder indirekt dem Wohle des Individuums dienen. Aber der Mensch in seiner normalen Entwicklung bleibt dabei nicht stehen; er schreitet vom Egoismus zum Altruismus fort und sucht beide in Einklang zu bringen. Die im Dienste der Selbsterhaltung stehende Arbeit erzeugt „Zusammenhänge, die einerseits das Streben des Individuums in ein Ganzes fassen und sein Leben zu einem Gesamtwerk gestalten, anderseits die Menschheit durch eine Gemeinschaft des Schaffens verbinden; dort entsteht der Beruf mit seinen Forderungen und Einschränkungen, aber auch Befestigungen und Erhöhungen, hier entwickeln sich Arbeitskomplexe ganzer Lebensgebiete, in denen sich die Individuen zusammenfinden und schließlich zur Gemeinschaft eines allumfassenden Kulturlebens führen". (Eucken a. a. O.) Von hier aus bildet sich eine allem menschlichen Befinden überlegene Gedankenwelt, ein Reich der Wahrheit; wir sehen innerhalb des menschlichen Kreises etwas erwachsen, das den Menschen über sich selbst hinausführt, was nicht bloß für ihn, sondern auch ihm gegenüber gilt. Es findet eine Vergeistigung des ganzen Lebens statt; das Innenleben gewinnt an Selbständigkeit. „Gewisse Gedankenkomplexe oder vielmehr gewisse Lebensbewegungen entstehen und gewinnen durch alles klein menschliche Getriebe hindurch eine überwältigende Macht; sie drängen das Handeln der Menschheit in besondere Bahnen, sie entwickeln ihre eigenen Konsequenzen mit unerbittlicher Strenge." Wir haben das in der Geschichte (Reformation, Aufklärung usw.) genugsam erfahren; wir erfahren es heute in der sozialen Bewegung. Dieses ganze Herausarbeiten des Innenlebens im Menschen und in der Menschheit aus der Gebundenheit zur Freiheit ist das Hinausarbeiten von der Natur zur Kultur; denn „schließlich ist die Haupttriebkraft der Kultur das Verlangen der Menschheit nach einer neuen Art des Seins gegenüber der bloßen Natur". Beim einzelnen Menschen bildet sich auf diese Weise die Persönlichkeit heraus; sie ist der Träger eines neuen, eines geistigen Lebens. Wenn dieses neue, dieses geistige Leben aber innerhalb des Menschen ein bloßes Werk desselben bleiben wollte, so würde es aus den Widersprüchen nicht herauskommen; diese können nicht anders überwunden werden, „als indem wir im Geistesleben ein dem Menschen überlegenes, ihm sich mitteilendes, ihn zu sich erhöhendes Weltleben erkennen und anerkennen".

„Über das bloße Naturleben mit seiner blinden Tatsächlichkeit und seiner Gebundenheit hat den Menschen das Erwachen der Intelligenz hinausgeführt; schon darin erreicht das Innenleben zu viel Selbständigkeit, um sich als eine bloße Begleiterscheinung der Natur befriedigt zu fühlen." Wir sehen vielmehr „mit dem Selbständigwerden des Geisteslebens eine charakteristische Art des Seins aufsteigen, die überallhin ihr Wirken erstreckt und überall ein neues Ziel vorhält, eine Umgestaltung verlangt; hier allererst wird das Leben auf eine feste Grundlage gestellt und im tiefsten Quell seiner Bewegung ergriffen". Dieses neue Leben, das Geistesleben, erscheint „als etwas wesentlich Neues gegenüber dem Naturleben; es kann nicht durch eine allmähliche Steigerung aus diesem hervorgehen, sondern es bildet einen selbständigen Anfang, es entwickelt

neue Kräfte und Maße; so müssen auch bei uns neue Anfänge erkennbar werden, wenn geistiges Leben unser Leben werden soll". Allein dem Menschen unserer Zeit zeigen sich nach unten und oben unüberwindliche Schranken; nach unten ist er durch die Vererbung gebunden, nach oben ist er von dem sozialen Leben gefesselt. Und infolgedessen zeigt auch sein Innenleben überall Zusammenhänge; auch hier scheinen neue Anfänge sich nicht zu finden. Allein diesem ganzen Leben liegt doch etwas zugrunde, das nicht völlig in dasselbe aufgeht, das selbst nicht in ihm gegeben ist; die Mannigfaltigkeit des Lebens wird von einer Gesamttätigkeit getragen, welche unabhängig nach unten und nach oben und einer weiteren Entwicklung fähig ist. Aber auf Urphänomene kommen wir schließlich immer zurück; „ein unableitbares Urphänomen ist auch die Entstehung von Lebewesen überhaupt". Dieses neue Leben muß erarbeitet sein im Kampf mit dem gegebenen Leben; diesen Kampf muß der Einzelne und die Menschheit führen, und nicht immer führt er zum Siege. So entwickeln sich im Menschen und in der Menschheit Normen für das Denken, Fühlen und Wollen, jede mit eigentümlichen Forderungen, die anderer Art sind als das natürliche Vorgehen; sie stellen an den Einzelnen hohe Forderungen, die nur durch fortgesetzte Arbeit und fortgesetzten Kampf zu erhalten sind. „Die Stufe der Natur schätzt als ein Gut nur, was der Selbsterhaltung und Lebenssteigerung des Einzelwesens dient; was immer hierher gehört, das läßt sich unter den Begriff der Nützlichkeit zusammenfassen." Dem neuen Geistesleben dagegen gilt als ein Gut nur, „was den Geistesgehalt des Lebens erhöht"; alles andere sind bloß Mittel und Vorbedingung dieses Gutes. Wie dieses neue Geistesleben, das sich beim Einzelnen in den mannigfaltigsten Formen zeigt, nur durch den Zusammenhang mit dem Absoluten erklärt werden kann, so kann auch das Geistesleben der Menschheit nicht anders erklärt werden; dadurch erhält die Entwicklungsgeschichte des geistigen Lebens erst einen festen Boden. „Diese Geistesgeschichte hat es mit dem zu tun, was sich durch alles menschliche Getriebe hindurch an Beisichselbstsein des Innenlebens eröffnet und als solches nicht für eine besondere Zeit, sondern durch alle Zeiten und gegenüber allen Zeiten gilt; es wäre das unmöglich, wenn nicht von Haus aus in uns ein selbständiges Geistesleben wirkte, das seinen näheren Inhalt aber erst durch jene Entfaltung erhält." So ist es möglich, daß Ideen in der Geschichte entstehen, „daß gewisse, dem natürlichen Wohlergehen überlegene Ziele über das Ganze eines Kulturkreises Macht gewinnen, die Menschen zusammenhalten und über ihr selbstisches Interesse hinausheben ... Geschichte und Gesellschaft sind unentbehrliche Mittel für die Entwicklung des Geisteslebens in der Menschheit; von den bloßen Individuen und von den einzelnen Augenblicken aus würde es nie zu Gehalt wie zu Macht gelangen". Aber wenn man diese Mittel nun für den erzeugenden Grund des Geisteslebens erklärt, so ist das eine starke Verirrung; „in Wahrheit können sie geistige Inhalte nur hervorbringen und der Entwicklung des Geisteslebens beim Menschen nur dienen unter Voraussetzung der Gegenwart eines überlegenen Geisteslebens ... Auch der Einzelne hat sein Dasein in Werden und Fluß zu versetzen, ihn bindet nicht ein geschlossenes Maß der Natur, kraft seiner geistigen Art kann er sich immer neue Vermögen anbilden und ins Unbegrenzte wachsen; nichts gibt seinem Leben stolzeren Mut und freudigere Kraft als solches Bewußtsein einer inneren Unendlichkeit. Zugleich entsteht ein eigentümliches Ideal der Bildung und Erziehung, alle einzelnen Zweige der geistigen Arbeit gelten nunmehr vor

allem als Mittel zur Steigerung menschlicher Kraft und müssen sich dementsprechend gestalten. So wird das Leben durchweg tätiger und kräftiger, es hat sein Ziel nicht außer sich zu suchen, sondern es findet es bei sich selbst, in seiner eigenen Erhöhung, das ganze Dasein des Menschen wird mehr zu seinem eigenen Werke; indem die Arbeit tiefer in den Bestand der Dinge eindringt, wird die Entfaltung der Kraft zugleich zu einer Bewältigung der Welt".

„Das Selbständigwerden eines Innenlebens macht es unmöglich, daß etwas draußen Befindliches sich dahin versetzen lasse, ohne eine wesentliche Veränderung zu erfahren"; das Problem der Wahrheit und Wirklichkeit ist also ins Innenleben verlegt. „So ist der Ort der Wirklichkeit vor allem das Beisichselbstsein des Geisteslebens, von hier aus bauen wir unsere Wirklichkeit auf; indem hier die geistige Forderung das Unternehmen des Menschen mißt, entscheidet sich, wie weit der Befund der Welt in unserer Tätigkeit verwandelt und damit zu unserer Wirklichkeit geworden ist." Aber dieses geistige Leben muß immer wieder auf das Reich der Erfahrung zurückkehren, wenn es lebendig bleiben soll; selbsttätig muß diese vom Menschen erfaßt und in sich aufgenommen werden. In diesem Geistesleben haben Wissenschaft, Philosophie, Religion und Kunst ihre wahren und echten Wurzeln; nur in ihm können sie zur vollen Entwicklung gelangen. „Das neue Leben aber kann sich nicht entwickeln, ohne das Individuum seiner geistigen Art nach über die Umgebung hinauszuheben. Denn so gewiß der Ausbau einer geistigen Wirklichkeit auf dem Boden der Menschheit ein Zusammenhalten aller Kräfte verlangt, ein ursprüngliches Aufquellen eines selbständigen Geisteslebens erfolgt nur in der Seele des Einzelnen; alles gesellschaftliche und geschichtliche Leben, das nicht unablässig aus dieser Quelle schöpft, verfällt unrettbar einer Verstreuung und Verödung." Aber, „so gewiß ein Alleben uns umfangen und mit wirksamer Kraft irgend in uns gepflanzt sein muß, aneignen und ausbilden kann es für uns nur unsere eigene Tätigkeit; wie die Wendung zur selbständigen Geistigkeit das Problem über alle Leistung innerhalb einer gegebenen Welt hinaus in das Erringen einer neuen Welt verlegt, so muß sie unser Dasein weit mehr in Bewegung versetzen, sie muß die Bewegung nicht nur immer weiter ausdehnen, sondern auch innerlich umwandeln und vertiefen", damit eine neue Welt selbständiger Geistigkeit im Menschen aufsteigt und erhalten bleibt. Dabei werden wir es immer empfinden, daß das neue Geistesleben ganz und gar an eine natürliche Basis gebunden bleibt; „es scheint sich nirgends davon ablösen zu können, sondern bis in alle Verzweigung seiner Betätigung davon abhängig zu bleiben". Nun hat allerdings „sich die Menschheit in der Kultur einen eigentümlichen Lebenskreis gebildet und damit dem Geistesleben zu einer gewissen Wirklichkeit verholfen"; allein sie zieht es damit auch „zugleich so tief in die Besonderheit und Bedingtheit des Menschenlebens hinein und verquickt es so sehr mit kleinmenschlicher Art, daß das Ganze alles eher als die Entfaltung eines Reiches reiner oder auch nur überwiegender Geistigkeit ist". Und dennoch zeigt sich wieder auch hier die Macht des Geisteslebens; immer deutlicher sind seine Spuren wahrzunehmen, je mehr wir uns in die Natur und Kultur versenken. „Die Natur muß mehr als ein seelenloser Mechanismus sein, wenn ihre Entwicklung, wie sie es tut, an den Punkt führen soll, wo ein Beisichselbstsein des Lebens hervorbricht"; und dasselbe Ergebnis zeigt sich bei der tieferen Erfassung des Kulturlebens. Ohne eine Selbständigkeit des Geisteslebens gibt es weder

eine Wissenschaft noch eine Kultur; ihren vollkommensten Ausdruck aber gewinnt sie in der Philosophie und Religion, nach denen der Einzelne wie die Menschheit sucht. „Es geht eine Bewegung nach einem weltüberlegenen und mit der Weltüberlegenheit allererst eine volle Innerlichkeit erringenden Leben wie durch die Seele des Einzelnen, so durch alles Streben der Menschheit; erst eine solche Innerlichkeit bietet einen festen Halt, eine von den Verwicklungen des Weltgetriebes unbeirrte Geistigkeit; sie ist aber nicht anders möglich als durch ein Teilgewinnen des Menschen an einem weltüberlegenen, einem rein bei sich selbst befindlichen absoluten Geistesleben; dies Leben muß zum eigenen Leben des Menschen werden und die Geistigkeit sich damit bei ihm selbst zur Göttlichkeit steigern." Dieses Ziel erreichen der Einzelne wie die Menschheit nur durch unablässige Tätigkeit; „nur harte Arbeit an Menschen und Dingen erringt unserm Leben einen geistigen Charakter; wohl hebt die Religion das Leben über die Arbeit hinaus und gibt ihm erst seine volle Tiefe, aber die Bewegung und Scheidung muß von einem Ganzen des Lebens umspannt bleiben, und es darf die Tiefe die Beziehung zur Tätigkeit nicht aufgeben, die nun einmal die Hauptwerkstätte unseres Lebens bildet".

Auch der größte Mann ist ein Kind seiner Zeit; „er bleibt unverständlich ohne Beziehung zu seiner Zeit". Ja, das Große stand gerade im allerengsten Zusammenhange mit der Zeit; es erreichte gerade dadurch eine bleibende Bedeutung, „weil es die besondere Lage und das innerste Verlangen der Zeit zum Durchbruch brachte", aus „tiefster Empfindung der Nöte der Zeit" geboren wurde. Denn der Geistesgehalt der Zeiten findet erst durch das geistige Schaffen einen entsprechenden Ausdruck; die geistige Arbeit einer Zeit ist das, „was ihr allererst ein geistiges Leben und eine wahrhaftige Gegenwart verleiht". Dabei zeigt es sich, daß durch sie ein Bleibendes geschaffen wird, das unabhängig von Zeiten und Menschen ist; an dieses muß die geistige Arbeit zu jeder Zeit anknüpfen und von hier aus Fühlung mit der Gegenwart suchen, deren mannigfachen Wahrheitselemente zusammenzufassen und von einer überlegenen Einheit aus zu durchleuchten. So ist die ganze Entwicklung der Neuzeit ein Hinausstreben über die „religiöse Lebensgestaltung des Mittelalters, die man als eng und einseitig zu empfinden begann"; die neue Art des Lebens, welche sich emporarbeitete, gewann schließlich in der Kulturidee eine volle Bewußtheit. Sie war vor allen Dingen auf die innere Durchbildung des Menschen gerichtet, sie war Geisteskultur; „es galt nicht sowohl ein besseres Verhältnis zur Umgebung zu finden, als im eigenen Reich der Seele zu wachsen und, was immer die Lebenserfahrung brachte, zur Entfaltung einer bei sich selbst befindlichen Persönlichkeit, einer reinen Innerlichkeit sich zuzuwenden". Diese Innenkultur, deren Hauptgebiet das künstlerisch-literarische Schaffen ist, ist unserem Leben keineswegs entschwunden; aber sie ist hinter der Realkultur zurückgetreten, „welche das Verhältnis zur Weltumgebung zur Hauptsache macht und den Schwerpunkt des Lebens in die intellektuelle und technische Bewältigung dieser Umgebung verlegt". Dadurch ist ein Zwiespalt in die Kulturidee gekommen, den wir tief empfinden; ihn gilt es zu überwinden. In erster Linie muß die geistige Arbeit unserer Zeit auf „eine kräftige Herausarbeitung und festere Zusammenschließung des Lebensprozesses" gerichtet sein; die letzte Entscheidung bei dieser Arbeit liegt jedoch nicht beim bloßen Intellekt, sondern beim Ganzen des Lebens. Die Geisteskultur muß sich unabhängig machen von der Herrschaft der Außenwelt, von der äußeren Kultur, der Menschenkultur; das ist aber unmöglich

ohne eine Selbständigkeit der Geisteswelt, deren Anerkennung und Entwicklung die weitere Aufgabe der Kulturarbeit unserer Zeit ist. Einzig und allein bei Ausbildung der sittlichen Persönlichkeit, des ethischen Charakters, „findet das Leben sein Hauptproblem in sich selbst, und erst bei solchem Vorantreten des Innern erlangt es eine volle Selbständigkeit, sowie eine sichere Überlegenheit gegen alle Natur"; daher wird eine „Erneuerung und Befestigung der Kulturidee sich nur zusammen mit einer Wendung zu einer ethischen Grundüberzeugung jener Art vollziehen können".

Den meisten Einfluß übt diese neue Lebensanschauung auf die Religion aus; von ihr aus wird ihre tief erschütterte Stellung wieder neuen Halt bekommen. „Bei der Religion handelt es sich um Erfahrungen, die zugleich einen Weltcharakter besitzen und dem eigenen Leben angehören, auch jedem unmittelbar zugänglich sein müssen"; diese Aufgabe kann nur eine auf einem selbständigen Geistesleben beruhende Lebensanschauung lösen. Besonders das Christentum läßt sich von diesem Standpunkte aus erfassen; aber es muß auch von ihm aus erfaßt werden, wenn es seine Macht behaupten soll und will. „Das Weltbild der älteren Form ist schlechterdings unhaltbar geworden; es gilt hier nicht schwächliche Kompromisse zwischen Altem und Neuem zu suchen, sondern, was im Neuen an Tatbestand liegt, vollauf und ohne Scheu anzuerkennen. Wir fordern bei aller Hochachtung des Christentums eine neue Form des Christentums; es muß sich kräftiger zu einer Religion des Geisteslebens gegenüber der des bloßen Menschen entwickeln, energischer das Veraltete und zur Last Gewordene ausscheiden, dafür um so mehr einfache Grundzüge unverlierbarer Art herausarbeiten und damit dem Leben eine sichere Richtung wie einen wahrhaftigen Inhalt geben." Von hier aus läßt sich auch ein fester Boden für die Begründung der Moral gewinnen; denn sie läßt „sich weder sicher begründen noch charakteristisch gestalten ohne eine Überzeugung vom Ganzen des Lebens und von unserem Grundverhältnis zur Wirklichkeit". Eine sicher begründete und eigentümlich ausgeprägte Moral fehlt uns aber; ohne diese Eigenschaften gerät die Moral ins Schwanken und in Unklarheit und erhalten wir nie die notwendige Einheit der moralischen Normen. „Aus dem trüben Gemenge des gesellschaftlichen Zusammenseins läßt sich nun und nimmer Moral gewinnen; sie verlangt ein Überlegenwerden dagegen, sie verlangt eigentümliche Überzeugungen vom Ganzen der Welt und unsere Stellung in ihm. Die Anerkennung eines selbständigen Geisteslebens verwandelt das ganze Dasein in eine Aufgabe, indem sie durch seinen ganzen Umfang eine Umsetzung in Selbsttätigkeit fordert; sie muß alles aufrütteln und in Fluß bringen. So ist ihre Moral notwendig aufbauender und vordringender, nicht bloß regulierender Art; sie hat nicht bloß das Leben unter Vorschriften zu stellen und mit dem Handeln zu wirken, bis sich eine Gelegenheit zu ihrer Anwendung findet, sondern sie muß in Aufbietung aller Kräfte wirken und schaffen, anregen und die Gelegenheit bereiten, um mit dem allen das Reich des Geistes im Kreise der Menschheit zu mehren." Dadurch wird aber auch die Pädagogik einen festen Boden gewinnen; sie wird aus dem festbegründeten Ganzen einer Lebensüberzeugung hervorwachsen. Sie wird auch in der Philosophie eine feste Stütze erhalten, was heute noch nicht der Fall ist; „denn es fehlt unserer Philosophie ein gemeinsames Ziel, es fehlt eine enge Berührung mit dem innersten Verlangen der Zeit, es fehlt selbst eine energische Bewegung zur Überwindung der Verworrenheit, an der unsere Gedankenwelt krankt". Den Ausgangspunkt für eine neue Philosophie,

welche diese Mängel und Fehler nicht hat, „kann nur der Lebensprozeß bilden"; von ihm aus müssen, „wie alle Begriffe vom Sein, so auch die Begriffe Welt und Subjekt sich entwickeln und klären". Dieser Lebensprozeß muß aber auf einem selbständigen, dem Getriebe des unmittelbaren Seelenlebens entzogenen Geistesleben beruhen; ohne dasselbe „gibt es keine Befreiung von dem Chaos subjektiver Erlebnisse und Meinungen". Auf dem Boden dieser Philosophie muß sich eine Kunst aufbauen; „sie muß für die neue Lage neue Ausdrucksmittel suchen". Unsere heutige Kunst ist noch zu sehr an die Fläche des Daseins und das Tun und Treiben der Menschen gebunden; wohl hat sich ihr nichts von den verborgensten Zuständen, den leisesten Schwingungen der Seele entziehen können, wohl hat die Schilderung der Weltumgebung die packendste Anschaulichkeit und Eindringlichkeit erfahren; „aber das alles gab der Kunst keinen geistigen Gehalt und keine wahrhafte Größe", durch welche allein sie das Leben wesentlich erhöhen kann. Die Kunst darf nicht eine „Oase in der sonstigen Wüste des Lebens bilden wollen"; sie muß vielmehr „Hand in Hand mit anderen Betätigungen einen geistigen Gehalt und einen wahrhaftigen Sinn des gesamten Lebens erkämpfen".

Die Philosophie, so zeigen die vorangegangenen Darlegungen, schreitet in der Lösung ihrer Aufgabe und der Aufsuchung der zu dieser Lösung hinführenden Wege, der Methode der philosophischen Forschung, immer vorwärts; sie wird, das dürfen wir zuversichtlich hoffen, dabei die verschiedenen Ansichten einander nähern und versöhnen. Sie wird vor allen Dingen zu der Erkenntnis führen, daß unsere Welt- und Lebensanschauung eine streng menschliche ist und bleiben wird und ihr daher bestimmte Grenzen gesetzt sind, die sie nicht überschreiten kann; mit den durch die Wissenschaft gegebenen Tatsachen des menschlichen Geisteslebens muß sie rechnen, wenn sie nicht reine Phantasiebilder schaffen will. Die vorangegangenen Darlegungen zeigen allerdings, daß über das Wesen und die Arbeit des menschlichen Geisteslebens die Ansichten noch wesentlich auseinandergehen; aber im Grunde genommen handelt es sich dabei vielfach nur um die Formulierung einzelner Begriffe. Kern macht das Denken zum obersten Prinzip im geistigen Leben (Intellektualismus) und tritt dadurch in Gegensatz zu Wundt, der dem Willen den Vorrang gibt (Voluntarismus); und doch ist ein eigentlicher Gegensatz zwischen beiden, wie unsere Darlegungen gezeigt haben, nicht vorhanden, muß wenigstens nicht geschaffen werden. Euckens Philosophie ist ein auf dem Realismus aufgebauter, religiös gefärbter Idealismus; Eucken ist der Hauptvertreter einer neuen philosophischen und religionsphilosophischen Richtung, die den Realismus mit dem Idealismus versöhnen, durch ihn überwinden und zugleich dem religiösen Geistesleben eine feste Stütze geben will. Seine Philosophie hat einen großen Zug; er „ist ein tiefgehender, abstrakter, bisweilen nicht leicht zu verstehender Denker".

Denken und Wollen sind die beiden Endergebnisse der Äußerungen des Seelenlebens; das erstere führt zum Erkennen, das andere zum Handeln. „Das Denken, soweit es unserer Erkenntnis zugrunde liegt, suchen wir in der wissenschaftlichen Logik zu erfassen und zu beschreiben, — aber nicht als subjektives Denken, nicht in subjektiven Beziehungen, Denknotwendigkeiten oder Denkgewohnheiten, sondern als objektives Denken, welches den Anspruch auf volle objektive Wahrheit seiner Erkenntnisse in sich trägt." (Kern a. a. O.) Sie hat also die Grundbedingungen für die objektive Wahrheit des Erkennens festzustellen; „das

Kriterium der objektiven Wahrheit ist die Einheit des Erkennens, d. h. einheitlicher, widerspruchsloser Zusammenhang". Die Hilfsmittel zur Herstellung der Einheit der Erkenntnis sind die Denkbegriffe; „mittels der Denkbegriffe gewinnt die Weltidee den Wert der realen Welt und nimmt mit einem Teile ihres Inhalts die Form der räumlichen Gegenstandswelt an, deren Lauf wir zeitlich denken und unter dem Begriff der Ursache und Wirkung (der Wechselwirkung) verfolgen". (Kern a. a. O.) Die Sprache ist das notwendige Werkzeug für das logische Denken; denn alles logische Denken vollzieht sich in Wortbildern, die im Bewußtsein reproduziert und verknüpft werden. Aber die Logik muß sich frei halten von dem Erfahrungsinhalt des Denkens wie auch von dem Inhalt der Worte; sie hat es lediglich mit den Formen, in denen sich die Denktätigkeit vollzieht, ohne Rücksicht auf den jedesmaligen Gegenstand des Denkens und losgelöst von dem betreffenden sprachlichen Ausdruck zu tun. Denn beide sind veränderlich und machen eine Entwicklung durch; die Logik aber beschäftigt sich mit den bleibenden und unveränderlichen Elementen des Denkens und gibt daher Normen für das Denken an. Diese bleibenden und unveränderlichen Elemente des Denkens sind diejenigen Erkenntnisse, welche jedem normal entwickelten und gebildeten Menschen als richtig, als notwendig erscheinen; sie erscheinen daher als allgemeingültig (evident). Die Logik hat dem Menschen zum Bewußtsein zu bringen, welche Erkenntnisse evident sind, und die Gesetze aufzustellen, nach welchen sich die Normen des Denkens auf Grund der evidenten Erkenntnisse gestalten. Diese Aufgabe, welche die Logik zu lösen hat, ist besonders bei den verwickelten Gebilden des Denkens von Wert; mit ihnen beschäftigt sich die „Methodenlehre" als Teil der Logik. Sie stellt sich den praktischen Erfahrungserkenntnissen kritisch gegenüber und muß überall die berechtigten von den unberechtigten, die richtigen von den falschen Formen der Erkenntnis sondern. Mit dem Verhältnis des Denkens zur Wirklichkeit beschäftigt sich die Erkenntnistheorie; sie ist die philosophische (metaphysische) Ergänzung zur Logik und bringt den Menschen durch das Denken in Zusammenhang mit der Weltidee. Im letzten Grunde kommen wir auch hier auf etwas Unerklärbares; „Erkenntnis des Denkens ist Beschreiben des Denkens und weiter nichts". (Kern a. a. O.) Aber wir dürfen bei diesem Beschreiben immer den Zusammenhang der logischen, psychologischen und physiologischen Vorgänge nicht außer acht lassen; geschieht dies nicht, so gestehen wir übernatürlichen Einwirkungen einen Einfluß auf natürliche Vorgänge zu und verlassen damit den Boden der Wissenschaft. „Die wissenschaftliche Logik hat sich mit voller Klarheit auch stets auf die Beschreibung beschränkt. Sie hat keine Erklärungsversuche unternommen, sondern immer nur die Grundsätze des Denkens zu ermitteln versucht als Bedingungen objektiver Einheit alles Erkenntnisinhalts, die Begriffe als Formen dieser Einheit und die Urteile und Schlüsse als Vollzugsarten, als Weisen, die Einheit herzustellen und zu besiegeln." (Kern a. a. O.) Das Denken „orientiert sich vermittelst der Erfahrung an der objektiven Welt und deren Inhalt, den es vermöge der Abhängigkeitsverhältnisse zu erfassen und zu begreifen versucht; die Mittel hierzu sind ihm die Empfindungen, körperlich ausgedrückt: die äußeren Reize und die Vorgänge in den Sinnesorganen, den Nervenleitungen und dem nervösen Zentralorgan". (Kern a. a. O.) Aus dem anfangs anschaulichen, mechanischen Denken entwickelt sich so das logische Denken, dem andere Gesetze gelten als jenem; „nicht die Mechanik des Geistes,

sondern die Logik der Tatsachen beherrscht dieses Denken", weshalb ihm Allgemeingültigkeit, absolute Wahrheit seiner Erkenntnisse zugesprochen werden muß. „Die Logik der Tatsachen", die im Weltgeschehen liegt, „drückt den Denkbegriffen den Stempel der Geltung auf und macht die Denkbegriffe zu gegenständlichen Weltbegriffen; . . . das ist die Welt als Idee, welche steht und bleibt, mag es Menschen geben oder nicht, die Welt, welche gedacht, erzeugt, entwickelt und getragen wird vom Weltdenken und in der Erkenntnis nachgedacht wird vom Einzeldenken". (Kern a. a. O.) Das mechanische (anschauliche) Denken ist der einheitliche Zusammenhang der Denkvorgänge innerhalb des physisch-psychischen Individuums; dieser Zusammenhang ist Kausalzusammenhang, der in den Funktionen des Gehirns bedingt ist. Die wachsende Erkenntnis der Welt wandelt diesen Zusammenhang der Denkvorgänge mehr und mehr in einen Denkzusammenhang um, wie er nach den Gesetzen des Weltgeschehens, den logischen Gesetzen, sein soll; sie entspringen aus dem Grundsatz der widerspruchslosen Einheit alles dem Denken zugänglichen Inhaltes. An die Stelle des Kausalgesetzes tritt nun im Denken das Gesetz des Grundes; dieses Gesetz „enthält keinen Zwang, kein ursächlich bedingtes Müssen, sondern ein Sollen, das der eigenen Gesetzgebung des Denkens", des objektiven Weltdenkens". Erklären läßt sich dieses logische Denken nicht, sondern nur beschreiben; es steht aber in innigem Zusammenhang mit dem mechanischen Denken, das sich psychologisch erklären läßt.

Die Zergliederung und Beschreibung des logischen Denkens, welches in der objektiven Welt zum Ausdruck kommt, würde uns die volle Welterkenntnis liefern und die volle Wahrheit des Erkannten verbürgen; da aber die Welt kein beharrliches Sein, sondern ein unendlicher Entwicklungsvorgang ist, so ist die völlige Lösung dieser Aufgabe des logischen Denkens nicht möglich, sondern nur eine annähernde Lösung. Alle Wissenschaften, jede von ihrem Standpunkte aus, arbeiten an der Lösung dieser Aufgabe mit; ihr gemeinsames Arbeitsgebiet ist der Inhalt jener Welt des Denkens. „Ihnen allen steht die Erkenntnistheorie zur Seite mit der grundlegenden Aufgabe, die Möglichkeit der Erkenntnis zu erweisen und die Wege zur Erkenntnis darzulegen, die Wege zu sichten nach Ausgangspunkt und Ziel; und diese Aufgabe gipfelt in der Erkenntnis des Denkens." (Kern a. a. O.) Sie lehrt uns, daß das reine (logische) Denken wohl losgelöst ist von allem Inhalt, aber vom inhaltlichen Denken nicht getrennt, an ihm nur zu erkennen ist; „am Inhalt nur offenbart sich die Einheit des ihn schaffenden und ihn erkennenden Denkens". (Kern a. a. O.) Die Einheit ist aber beim logischen Denken für den Inhalt nicht bloß die ihn bestimmende Form, sondern zugleich die Grundbedingung und das Wesen des Seins; der einheitliche Zusammenhang alles Weltseins ist der inhaltliche Grundstein der Welt und führt zurück zu dem festen Urgrund der Erfahrung. Der Mensch ist ein Teil dieses Weltinhaltes; seine Form ist Einheit, sein Wesen ist Denken. „Wir denken nicht bloß die Einheit in die Welt hinein, sondern sie liegt auch in ihr selber drin kraft ihres Ursprungs aus dem Weltdenken; die Abhängigkeiten, die wir" in der raumlosen Welt des Denkens ebenso wie in der räumlichen Welt zu erkennen bestrebt sind, „sind uns gegeben durch die Veränderungen, die unser eigenes Ich vermöge seiner Abhängigkeit im Ganzen und zum Ganzen der Welt erleidet". (Kern a. a. O.) Die Gesetze, welche wir behufs Herstellung des einheitlichen Zusammenhangs des Geschehens in die

Welt hineindenken, sind durch diese Welt bedingt; denn sie ist in ihrer Vollendung und Einheit nicht bloß eine Welt des subjektiven Denkens, sondern die Erscheinung, die für jedes Denken gleich, die objektiv, unabhängig von jedem Einzeldenken ist. Die die Welt beherrschenden Gesetze sind zwar unabhängig von meinem Denken, finden sich aber doch in meinem Denken wieder; an ihren Gesetzen kann ich also die Gesetze meines eigenen Denkens erkennen und entwickeln. „Die Einheit des Denkens selbst ist ein unbeweisbares ‚Axiom'"; es stellt „das Wesen des Denkens selbst dar, welches wir als letzten Grund alles Seins und Werdens nicht mehr erklären oder ableiten oder beweisen, sondern lediglich beschreiben" (Kern a. a. O.) können. Bei dieser Beschreibung des Denkens müssen wir aber auch den Inhalt zu Rate ziehen; „nur die Erkenntnis des Inhaltes sichert die Erkenntnis der Formen, welche in der Einheit ihren gemeinsamen Gipfel haben. Nur von unten, nur vom Inhalt her führt der Weg zum Gipfel und zur tastenden, begreifenden Erkenntnis, zu welcher die Hilfe sämtlicher Wissenschaften in mühevoller Arbeit erforderlich ist; nur so wird die Erkenntnis des Höchsten und Allgemeinsten genügend gestützt". (Kern a. a. O.) Als Inhalt des Denkens finden wir auf der untersten Stufe die konkreten Begriffe; sie werden bei der weiteren Entwicklung bei Zunahme des Umfanges und Abnahme des Inhaltes immer abstrakter, bis wir zu den ganz abstrakten Begriffen, den Urbegriffen, gelangen. „Urteilen ist die Art, in der sich das Denken und seine Einheitsfunktion vollzieht; ... im Urteil bildet sich der Begriff des Ich als diejenige Einheit, in welcher die Urteilsbestandteile zusammentreffen. Die Gesamtheit der Urteile bildet ein einheitliches Ganzes, in welchem jedes Urteil von dem Gesamtbestand aller übrigen abhängig ist, in welchem jedes neugebildete Urteil auf die übrigen Einfluß nimmt; jedes Urteil muß in anderen Urteilen seinen Grund haben, den Grund, durch welchen seine Folgerichtigkeit und Notwendigkeit sich rechtfertigt. In diesem Zusammenhange der Urteile unter sich liegt die bleibende, zeit- und raumlose und zugleich inhaltslose Einheit begründet, welche in dem Gedanken Ich zum Ausdruck kommt; dieses Ich umfaßt die zur Einheit verwobene Gesamtheit der Urteile. Dem Inhalt der Urteile steht der Inhalt der äußeren Welt gegenüber als ein gleich geschlossenes, in sich zusammenhängendes Ganzes, in welchem der Begriff des Gegenstandes dem Ichbegriff gegenübertritt, gleichfalls zeitlos, raumlos, inhaltlos, als immer dasselbe Beharrliche, beharrlich deshalb, weil es inhaltlos ist, ein bloßer Repräsentant der Einheit, die unvergänglich ist wie das Denken selbst, die veränderlich nicht in ihrem Wesen, sondern nur in ihren inhaltsbelasteten Formen ist." (Kern a. a. O.) Von hier aus gelangt das Denken zu dem Grundsatz von der Erhaltung der Substanz, welcher in dem empirischen Satz von der Erhaltung der Materie einen naturwissenschaftlichen Ausdruck erhält; ihm liegt wieder das Gesetz von der Erhaltung der Energie zugrunde, insofern als die Materie den Begriff der wirkenden und deshalb wägbaren Masse in sich schließt. Der Begriff des Gegenstandes wächst aus zu dem der Natur, in welcher die Gesamtheit der Wirkungen ihren einheitlichen Ausdruck findet; dem Gedankeninhalt des Ich steht der Gegenstandsinhalt der Natur gegenüber, beides ein gleichwertiges Erzeugnis des Denkens. „Alles Urteilen steht unter einem den inneren Zusammenhang der Urteile und ihren Geltungswert beherrschenden Prinzip, welches in den Bedingungen der Erfahrung sich als unumstößlicher Hort der Wahrheit bewährt hat, der logische Satz vom Grunde; er verlangt in

seiner reinsten und zugleich inhaltsärmsten Form für jedes Urteil einen (zureichenden) Grund, durch welchen die Notwendigkeit dieses Urteils sich rechtfertigt, durch welches seine Richtigkeit bedingt und die Wahrheit der in ihm liegenden Erkenntnis verbürgt wird.“ (Kern a. a. O.) Diesem Satze entspricht in der äußeren Welt das Kausalgesetz; auch in ihm erkennen wir ein allgemeines, den Lauf der Natur durchgehends beherrschendes Prinzip, das sich gleicherweise in der Erfahrung bewährt hat. Im Naturerkennen treffen beide Sätze, das Kausalgesetz und der Satz vom zureichenden Grunde, zusammen. Zureichend ist der Grund nur dann, wenn er die Gesamtheit der Voraussetzungen in sich schließt, wenn also die Zuordnung eines neuen Bestandteils (Empfindung, Wahrnehmung) zu dem bereits vorhandenen Besitzstande der Erfahrung erfolgen muß, um den einheitlichen Zusammenhang zu wahren. „Auch die Ordnung des Zusammenhangs im Weltgeschehen stellen wir her unter der Herrschaft des Grundes; ihm gemäß ist die Art erzeugt, in welcher wir die Welt, ihren Inhalt und ihren Lauf uns vorstellen.“ (Kern a. a. O.) In der objektiven Welt, in welcher aller Inhalt gegenständliche Geltung hat, bezeichnen wir den hinreichenden Grund als Ursache; infolgedessen wandelt sich das Verhältnis von Grund und Folge um in ein solches von Ursache und Wirkung und der Satz vom Grunde in das Kausalgesetz; das naturwissenschaftliche Gesetz von der Erhaltung der Energie ist aber nichts anderes als die quantitative Fassung des Kausalgesetzes. Die Weltanschauung, die Weltidee, ist ein Erzeugnis des Denkens, das aus der Weltenergie hervorwächst; im letzten Grunde läßt es sich wie die Weltenergie nicht erklären, sondern nur beschreiben. In der Weltidee gewinnt das Denken seine inhaltliche und zeitliche Einheit; „der Ausdruck für die inhaltliche Einheit ist der innere Zusammenhang dieses Inhalts, und der Ausdruck für die zeitliche Einheit ist die Kontinuität der Entwicklung, in welcher nichts verschwindet, sondern aller Inhalt nur in andere Formen übergeht und sich auswächst . . . Die Natur ist ein Ausschnitt aus der Weltidee und zugleich die Ausgestaltung dieses Ausschnitts zum formenreicheren und vom Denken losgelösten Gebilde, welches aber auch in dieser seiner Selbständigkeit den Inhalt und die Folgen des Denkens in sich trägt. Im Naturerkennen erkennen wir das Denken, in der Entwicklung der Natur seine Entwicklung, in unserem Körper unser eigenes Denken, in unserem Nervensystem dagegen nur die Einheit unseres Denkens, welches sich hier zum Bewußtsein und zum logischen Denken entwickelt hat“. (Kern a. a. O.) Alle Begriffe sind vom Denken erzeugt, sind Formen des Denkens; auch die Anschauung ist ein Ergebnis des Denkens. „Denkend erzeugen wir den gesamten Inhalt der Begriffe und damit den gesamten Inhalt der Welt; ohne Denken kein Weltinhalt, ohne Denken kein Sein. Auch die Begriffe, ihre Bildung und ihre Stellung im Zusammenhange des Weltganzen, sind gesetzmäßig bedingt; auch die Begriffe führen auf das Gesetz zurück, das Gesetz steht nicht neben den Begriffen, sondern in ihnen. Das innerste An-sich der Welt wird so zu einer Einheit von Gesetzen“ (Kern a. a. O.); diese aber sind das Wesen der Weltidee, welche in der Weltenergie und dem in dieser eingeschlossenen Denken zum Ausdruck kommen.

Die Weltanschauung der Gegenwart ist das Ergebnis der modernen Erfahrungswissenschaften; die Philosophie hat die Aufgabe, die formalen Voraussetzungen des Aufbaues jeder Wissenschaft zu untersuchen, d. h. diese zu verdeutlichen, indem sie einerseits geschichtlich die in ihnen

ursprünglich liegenden Auffassungen klar darlegt und sie nach ihrem Bewußtseinsinhalte psychologisch ergründet. Die grundlegenden Teile der Philosophie sind daher Logik und Erkenntnistheorie. Sie sind von Aristoteles begründet worden; auf den von ihm geschaffenen Grundlagen stehen sie noch heute. Kant konnte daher behaupten, wie die Logik seit Aristoteles keinen Schritt rückwärts zu tun brauchte, so habe sie bis jetzt auch nicht vermocht, einen Schritt vorwärts zu tun; sie sei daher allem Anscheine nach abgeschlossen und vollendet. Dieses Urteil war jedoch nicht einmal für Kants Zeit noch gültig; für unsere Zeit ist es aber erst recht nicht mehr zutreffend. Die Logik ist eine objektive Wissenschaft gleich der ihr am nächsten verwandten Mathematik; sie stellt an die Denktätigkeit des Subjekts eine Forderung, die von dem Objekte des Denkens ausgeht und nach der sich unser Denken zu richten hat. „Denkgesetze im Sinne der Logik sind Gesetze des Gedachten, des Gegenständlichen überhaupt, und sofern ist die Logik die Wissenschaft von den einfachsten Verhältnissen der Objekte des Denkens und eine Art Mathematik der Erkenntnis; ihr einziges Prinzip ist der Grundsatz der Identität, oder negativ ausgedrückt: der Satz vom Widerspruch." (A. Riehl, „Logik und Erkenntnistheorie" in „Systematische Philosophie", Leipzig, Teubner.) Die Logik steht daher in der innigsten Beziehung zur Wissenschaft; sie kann infolgedessen von dem Fortschritt der Wissenschaft nicht unberührt bleiben. Die aristotelische Logik war daher bedingt von dem Stande des Wissens ihrer Zeit und den Aufgaben, die es sich stellte; diese mußten zur Überschätzung des Syllogismus führen, der im Mittelpunkte der Logik des Aristoteles steht. Die traditionelle Logik hat an dieser Anschauung festgehalten, ja selbst Mill teilt sie noch; der Syllogismus hat nicht aufgehört, ein Bestandteil der Logik zu sein, weil wir aufgehört haben, ihn im Sinne des Aristoteles zu gebrauchen und aufzufassen. Die Weiterentwicklung der Logik ist daher zuerst in der Lehre von den Schlußfolgerungen erfolgt; dann folgte eine Reform der Urteilslehre. Der Schluß ist für uns ein vermitteltes Urteil über den Zusammenhang von Urteilen; besteht aber der Schluß in der Anwendung eines Naturgesetzes, so wird durch ihn entweder eine bisher unbekannte Tatsache entdeckt oder eine bekannte erklärt. „Wir schließen aus den Anomalien in den Störungen einer Planetenbahn auf die Existenz eines noch unbekannten Planeten und erklären die Doppelbrechung aus der Ungleichheit der Elastizität in der Richtung der Achsen des Kristalles; in dem einen wie in dem anderen Falle wird unsere Erkenntnis durch den Schluß erweitert." (Riehl a. a. O.) Wie in der Geschichte der Philosophie überhaupt, so hat auch in der Geschichte der Logik die Schöpfung der modernen Wissenschaft eine neue Epoche herbeigeführt; sie hat die induktive Logik geschaffen. „Nicht Bacon, ein Mann des Plänemachens, ein dilettierender Kopf, — der Schöpfer der neueren Wissenschaft selbst hat auch das ‚neue Organon' geschaffen. Bacons Induktionsmethode steht sogar hinter der von Aristoteles gelehrten tatsächlich zurück; Aristoteles hat der Induktion ihre richtige Stelle angewiesen" (Riehl), denn „er betrachtet den induktiven Schluß als die Umkehrung des deduktiven. Galilei ist es gewesen, der darauf nachdrücklich hingewiesen hat, daß wir auf dem Wege der Sinneserfahrung auf die sicherste Weise zur Wahrheit gelangen; er hat aber auch betont, daß sich durch reine Induktion wertvolle Erkenntnisse nicht gewinnen lassen". „Denn soll der induktive Schluß durch alle Einzelfälle geführt werden, so ist es unmöglich, wo die Zahl der Fälle nicht zu erschöpfen ist, und unnütz,

wo er möglich ist. Er kann immer nur die Summe der einzelnen Fälle ziehen und in einen Satz von empirischer Allgemeinheit zusammenfassen, was wir schon wissen, ohne zur Erkenntnis der Natur der Fälle das geringste hinzuzufügen. Galilei setzt daher die Analyse der einzelnen Fälle an die Stelle der Vergleichung der vielen oder der sämtlichen Fälle derselben Art; er setzt die Analyse an die Stelle der Abstraktion. Die Richtigkeit dieses Verfahrens erhellt sofort, wenn wir erwägen, daß schon jeder einzelne Vorgang in der Natur, für sich genommen, das Gesetz seines Geschehens enthalten muß; die Ermittlung dieses Gesetzes in dem einen Falle bringt also das Verständnis aller Fälle derselben Art mit sich, und die Verallgemeinerung ist hier die Folge der Erkenntnis, nicht umgekehrt die Erkenntnis eine Folge der Verallgemeinerung." (Riehl.) Galilei, der von den Sinneserfahrungen ausgeht, wendet sein analytisches Verfahren, das er den Weg der Erfindung nennt, auf Erscheinungen in der Natur an und prüft die Folgen seiner Annahme an Tatsachen der Erfahrung durch den Versuch; wie die Erfahrung dabei die Theorie bestätigt, so erweitert die Theorie die Erfahrung, die durch sie aufgefunden wird. „Auf Anlaß der Beobachtung, daß fallende Körper eine Geschwindigkeitszunahme oder Beschleunigung erfahren, führte Galilei ‚nach langen Überlegungen' zur Erklärung der Fallerscheinungen den Begriff der gleichförmig beschleunigten Bewegung ein, der Geschwindigkeitszunahme im Verhältnis der Zeit und leitete daraus das Verhältnis der Räume zu den Zeiten ab; nun läßt er in Gedanken die natürlich beschleunigte Fallbewegung mit der gleichförmig beschleunigten zusammenfallen und zeigt durch den Versuch auf der schiefen Ebene, daß das, ‚was das Experiment den Sinnen vorführt, den erläuterten Erscheinungen durchaus entspricht', womit die Hypothese bewiesen ist, d. h. aufgehört hat, Hypothese zu sein. Die Theorie erläutert die Erscheinungen, die Erscheinungen bewahrheiten die Theorie; in diesem Wechselverhältnis von Erfahrung und Denken, dem Zusammenwirken, ja der Einheit von Induktion und Deduktion besteht das Wesen der experimentellen Methode. Auf das analytische Verfahren folgt das synthetische; es geht von dem gedanklich wie sachlich Einfachen in der Erkenntnis, das jenes vermittelt, zu dem Zusammengesetzten." (Riehl a. a. O.) Wenn nun auch diese Logik mit der modernen Naturwissenschaft entstanden ist, so gilt sie doch auch für die moderne Geisteswissenschaft; sie ist im Wesen dieselbe. Die Hauptaufgabe der Logik wird sein, zu zeigen, wie das Wissen beschaffen ist, in welchen Beziehungen seiner Elemente es besteht; der methodologische Gesichtspunkt ist der ihr wesentliche, und daher ist sie hauptsächlich „Methodenlehre".

An die von der Logik hervorgerufenen Untersuchungen schließt sich eine Reihe allgemeiner Fragen an, welche Gegenstand der Erkenntnistheorie sind; es sind dies in erster Linie die Fragen nach dem Ursprunge unseres gegenständlichen Wissens und seines kausalen Zusammenhangs. Die Erkenntnistheorie prüft also die Quellen unseres Wissens und stellt den Grad seiner Berechtigung fest; sie fragt nach dem Ursprung der Erkenntnis, der Gültigkeit und der Grenzen. Daher ist sie die Grundwissenschaft der Philosophie; „denn sie hat erst zu entscheiden, ob über den Umkreis der Erfahrung und positiven Wissenschaft hinaus eine theoretische Erkenntnis überhaupt noch möglich ist". (Riehl a. a. O.) Jede philosophische Weltanschauung hat infolgedessen ihre eigene Erkenntnistheorie; jedem Typus der Philosophie entspricht eine bestimmte Art, das Wesen der Erkenntnis aufzufassen, nach welcher sie charakterisiert

wird. Die Frage nach dem Ursprung der Erkenntnis kann sich auf die Entstehung und Entwicklung unserer Vorstellungen von den Dingen und Erscheinungen richten; oder sie richtet sich auf die Bedingungen der Erkenntnis. Die erstgenannte Frage ist eine rein psychologische; nur die Frage im letztgenannten Sinne ist eine erkenntnistheoretische. Beide Fragen hängen aber innig zusammen; sie sind auch in der Entwicklung der Erkenntnistheorie oft so innig miteinander verbunden, daß sie sich schwer voneinander trennen lassen. Erkenntnistheoretische Fragen spielen auch in der Wissenschaft der Gegenwart eine große Rolle; zu ihnen gehören z. B. die Sätze von der Erhaltung der Masse und der Energie. Es lassen sich in diesen erkenntnistheoretischen Bestrebungen der Gegenwart zwei Richtungen unterscheiden; die eine wird vom Positivismus, die andere vom Neukantianismus wesentlich bestimmt. „Die reine Erfahrung, von der der Positivismus ausgeht und auf die er die Erkenntnis beschränkt, ist selbst nichts Positives, nichts Gegebenes; sie ist im Vorausblick auf die Theorie und zugunsten derselben zurechtgemacht, ein Produkt der Abstraktion, ein bloßer Auszug aus der Erfahrung, welche wirklich gegeben ist. Man kann aus der Erfahrung das Denken nicht ausschalten, und man kann ebensowenig das Denken von den Empfindungen ableiten; Erfahrung als solche ist ein Urteil, das die Empfindungen nur benutzt, um durch sie einen Gegenstand zu bestimmen.“ (Riehl.) Empfindungen sind für die Erfahrung unzusammenhängend und unterbrochen; sie werden durch die Gegenstände hervorgerufen, sind aber nicht identisch mit denselben. Die Realität äußerer Dinge ist eine Bedingung der Erfahrung; durch sie wird erst die Erfahrung möglich. Hier beginnen die Probleme der Erkenntnistheorie, die der Positivismus nicht lösen kann; dagegen behauptet der erkenntnistheoretische Kritizismus, den Riehl vertritt, sie lösen zu können. Es ist die Entdeckung Kants, daß die obersten Gesetze der Natur, die Prinzipien des Naturerkennens, identisch sind mit den Bedingungen, die von seiten des Subjekts Erfahrung ermöglichen, d. h. begründen; sie sind die Grundsätze, auf denen Erfahrung ihrer Möglichkeit nach beruht. Erfahrung ist nicht schon durch die Sinneseindrücke selbst gegeben; die durch die letzteren gegebenen resp. hervorgerufenen Wahrnehmungen und ihre Verhältnisse müssen darüber hinaus auf Objekte bezogen und dadurch als allgemeingültig anerkannt werden. „Diese dem empirischen als solchem wesentliche Allgemeingültigkeit ist ursprünglicher als die Allgemeinheit bestimmter Erfahrungen, die ihren Grund in der beständigen Wiederholung gleicher Fälle hat; sie ist schon jedem einzelnen Falle, jeder besonderen Wahrnehmung eigen. Die positive Forschung hat es mit empirisch gegebenen Dingen und deren Verhältnissen zu tun; hier aber, in der Philosophie, der Erfahrung, ergeht die Frage nach den Voraussetzungen, unter denen überhaupt Dinge und Verhältnisse erst zu empirischen werden. Von allen Dingen, die zu unserer Erfahrung gelangen oder gelangen können, erkennen wir etwas a priori, dasjenige nämlich, wodurch sie für uns Dinge der Erfahrung werden, mit andern Worten, wodurch es von unserer Seite aus möglich ist, Erfahrung von Dingen zu erlangen. Wissen wir auch nicht, was die Dinge selbst und abgesehen von unseren Wahrnehmungen sind, wie wir dies auch nicht zu wissen brauchen, so wissen wir doch, was sie für uns sind, nämlich Grund der Allgemeingültigkeit unserer Wahrnehmungen und folglich einer dadurch möglichen Erfahrung. Wir urteilen, so oft wir eine Erfahrung machen; Erfahrung ist ein Urteil, das durch die Wahrnehmungen ein Objekt bestimmt. Ohne die Beziehung auf ein Objekt

blieben die Wahrnehmungen subjektiv und individuell; diese Beziehung selbst kann aber nur durch Denken vollzogen werden. Es muß daher Begriffe geben, wie immer sie entstanden oder entwickelt sein mögen, die das Denken eines Objekts überhaupt ausmachen oder bestimmen: ursprüngliche Begriffe, die zur Beurteilung der Wahrnehmungen dienen und diese zur Erfahrung erheben.“ (Riehl.) Die Gegenstände beeinflussen unsere Sinne; aber dadurch entsteht noch nicht Erkenntnis, die Wahrnehmung des Zusammenhangs unter den Wahrnehmungen einzelner Teile des Gegenstandes und der Gegenstände resp. Urteile darüber unter sich voraussetzt; denn nur durch allgemeingültige Verknüpfung der Erscheinungen besteht Erfahrung im Unterschied von bloßer Wahrnehmung. Alle die Sätze von der Beharrlichkeit der Substanz, der Kausalität der Veränderungen, der Wechselwirkung der Dinge und Vorgänge zur Gemeinschaft einer Natur erklären den Begriff der Gesetzlichkeit der Natur oder der Erfahrung überhaupt; sie bestimmen die allgemeinen Verhältnisse der empirischen Objekte in der Zeit, als der Erscheinungen.

Die Pädagogik muß zur Kunst werden, soll sie das Selbst des werdenden Menschen in seiner Tiefe erfassen und gestalten; soll dies aber der Fall sein, so muß es auch eine pädagogische Kunstlehre geben, eine Ästhetik der Pädagogik. Neben die Psychologie, Ethik und Logik muß also die Ästhetik als Grundwissenschaft der Pädagogik treten; als pädagogische Ästhetik hat diese auf Grund der allgemeinen Ästhetik die ästhetischen Gesetze darzustellen, nach denen sich die pädagogische Tätigkeit gestalten muß. „Die Ästhetik entnimmt ihre wissenschaftlichen Lehren dem lebendigen Künstlerleben, wie es in dem und jenem Großen zum Ausdruck kommt. Alle wahre Ästhetik ist Abstraktion von wirklicher Kunst, wie sie sich im lebendigen Schaffen und Genießen zeigt“ (Weber, Ästhetik als pädagogische Grundwissenschaft, II, 2, 31); sie ist Wertlehre wie die Ethik. „Die nächste Aufgabe der Ästhetik ist nicht, vorzuschreiben, was oder wie ästhetisch gewertet werden soll, sondern das ästhetische Werten zu verstehen; sie will zeigen, worin dieses Werten bestehe, welches seine Bedingungen seien und welche innere Gesetzmäßigkeit in ihm walte.“ (Lipps, Ästhetik in „Systematische Philosophie“.) Dadurch entstehen gewisse Normen, welche angeben, unter welchen Bedingungen der künstlerische Zweck, d. h. der Zweck der Schaffung eines Schönen, erreicht werden kann; sie geben daher auch an, wie der Künstler verfahren soll oder muß. Die ästhetischen Gefühle, aus denen die Werturteile hervorgehen, sind Formgefühle, d. h. Gefühle, welche bewirkt werden durch die Weise der Verbindung von Teilen oder Elementen zu einem Ganzen; sie müssen aber zugleich auch Lustgefühle sein. Ein Gegenstand, der verschiedene Teile oder Elemente in sich zur Einheit zusammenschließt, ist nur dann Gegenstand eines Lustgefühls, wenn er eine „Einheit in der Mannigfaltigkeit“ darstellt; „lustvoll ist nur die Einheit in der Mannigfaltigkeit, die darin besteht, daß innerhalb eines Ganzen aus verschiedenen und eventuell zueinander gegensätzlichen Teilen oder Elementen ein durch dieses Ganze hindurchgehender, gemeinsamer, überall mit sich identischer Grundzug den Momenten der Verschiedenheit oder der Gegensätzlichkeit gegenübertritt, derart, daß das Ganze in jenes Gemeinsame und in diese Momente der Verschiedenheit und Gegensätzlichkeit apperzeptiv sich zerlegen läßt, daß beide Momente im Vergleich miteinander ein relativ selbständiges psychisches Dasein haben, und daß doch zugleich das Verschiedene und Gegensätzliche nicht neben dem Gemeinsamen steht, sondern sich darstellt als die Differenzierung des Gemeinsamen in sich selbst, als

verschiedene und gegensätzliche Entfaltung oder Ausgestaltung eben dieses Gemeinsamen". (Lipps a. a. O.) Das ästhetische Objekt hat aber nicht nur Form, sondern auch Inhalt; er kommt in die Form hinein durch die ästhetische Einfühlung, durch die ästhetische Betrachtung, durch welche der Betrachtende seine Kräfte und Strebungen und die damit verbundenen Gefühle in den Gegenstand verlegt. Dadurch wird der Gegenstand belebt, beseelt, vermenschlicht; zugleich wird die Stimmung des Betrachters in den Gegenstand verlegt oder er versetzt sich bei Menschen in denselben. „Schön ist dasjenige, in dessen Betrachtung ich mein eigenes inneres Wesen betätigt, gesteigert, bereichert finde; Schönheit ist die in der Betrachtung eines Objekts gefühlte und daran fühlbar gebundene freie Lebensbejahung" (Lipps a. a. O.), und Häßlichkeit „die in der Betrachtung gefühlte Lebensverneinung". In der durch die Einfühlung hervorgerufenen ästhetischen Sympathie beruht der ästhetische Genuß; er ist objektivierter Selbstgenuß. Das Kunstwerk macht die ästhetische Betrachtung und Bewertung notwendig; denn es löst das ästhetische Objekt aus dem Wirklichkeitszusammenhang los. „Die Kunst nimmt nicht nur jedesmal einen ästhetischen Inhalt, d. h. letzten Endes ein Leben oder einen Lebenszusammenhang, aus der wirklichen Welt heraus, um ihn zu isolieren und isoliert in die Sphäre der reinen Betrachtung hineinzustellen; sondern sie nimmt ferner auch aus einem solchen Lebenszusammenhang einzelne Züge heraus, um dafür andere Züge, die in der Welt der Wirklichkeit in diesem Lebenszusammenhang unmittelbar mit hineingehören, zurückzulassen und für die ästhetische Betrachtung auszuschalten." (Lipps.) Da der Inhalt des Schönen immer Einstimmigkeit positiver Lebensbetätigung ist, so ist er auch zugleich ein ethischer; aber ästhetische und ethische Betrachtung, ästhetische und ethische Bewertung sind grundsätzlich verschieden. Die erstere fragt nicht nach der Wirklichkeit, löst sich vielmehr von derselben ab; bei letzterer steht die Wirklichkeit im Vordergrunde. Wenn also auch die ethische Welt- und Lebensanschauung durch die ästhetische nicht ersetzt werden kann, so kann doch das Kunstwerk ethischen Wert haben, d. h. zur Verwirklichung ethischer Zwecke beitragen; wie groß dasselbe ist, das hängt einerseits von dem Inhalt des Kunstwerkes und anderseits von dem genießenden Individuum ab. Da alle menschlichen Zwecke sich in dem sittlichen Zwecke zusammenfassen lassen, alles menschliche Tun seinen Wert und sein Existenzrecht in der Einfügung in die Aufgaben der sittlichen Kultur hat, so muß auch die Kunst diesem Zwecke dienen; sie muß zur Schaffung des Menschen im Menschen, der sittlichen Persönlichkeit beitragen. „Die Kunst einer Zeit und eines Volkes ist zugleich der Ausdruck der Zeit und des Volkes; die Ästhetik ordnet sich ein als Glied in die Wissenschaft von der Kultur der Menschheit."

Gegenüber der „in lauter einzelnen Etappen vorwärtsstrebenden Ästhetik der Vergangenheit nimmt sich die Ästhetik der Gegenwart aus wie der umfassende Versuch, alle Strömungen und die Ergebnisse aller Vorarbeiten der Vergangenheit zu vereinigen und das bleibend Wertvolle an ihnen für die Ästhetik als eine philosophische Einzelwissenschaft zu retten. Aber keineswegs bietet unsere gegenwärtige Ästhetik bloß das Bild einer Weiterführung früherer Arbeiten dar, sondern ganz neue ästhetische Probleme und Forschungsmethoden kommen auf, von denen in den früheren Epochen zum Teil nicht eine Spur vorhanden war. Die Ästhetik verläßt damit die Bahn einseitig philosophischer Spekulation und wird zur beobachtenden und forschenden Einzelwissenschaft." (L. Meu-

mann, Ästhetik der Gegenwart, II, 2, 32.) Vor allen Dingen sind es drei Richtungen, die in dieser neueren Ästhetik hervortreten, die normative unter Anlehnung an Kant (von dem Begriff des ästhetischen Urteils ausgehend), die empirisch-psychologische im Anschluß an Fechner und die ethnologische (vom Standpunkte der vergleichenden Völkerkunde aus die ästhetischen Probleme behandelnd); die erstere wird von J. Cohn (Allgemeine Ästhetik 1901), die zweite unter Vermittlung mit der ersteren von J. Volkelt (System oder Ästhetik 1905) und die letztere von E. Große (Kunstwissenschaftliche Studien 1900) vertreten. Die experimentelle Ästhetik, die sich im Anschluß an Fechner entwickelt hat, befindet sich noch im Stadium des Tastens und Suchens nach neuen Bahnen; man darf daher von ihr noch keine sicheren Ergebnisse über die Ziele und die Mittel und Wege zur Erreichung derselben erwarten. Auf der von ihr geschaffenen Basis wird sich aber sicher eine Ästhetik aufbauen, welche sowohl der Kunst wie der Erziehung zur Kunst (künstlerischen Erziehung) Normen geben kann; sie hat die Aufgabe: das ästhetische Gefallen oder Genießen psychologisch zu zergliedern und zu erklären, einer Theorie des künstlerischen Schaffens und der ästhetischen Kultur Richtlinien zu geben. „Die einzig mögliche Auffassung der Ästhetik, durch die man sowohl ihrem gesamten Umfang als der Eigenart ihrer einzelnen Zweige gerecht wird, ist die, daß man als ihr Grundproblem bezeichnet: das ästhetische Verhalten des Menschen zur Welt in seinem eigenartigen Unterschied von dem theoretischen und praktischen Verhalten nach allen seinen Seiten zu verstehen und zu erklären. Das ästhetische Verhalten des Menschen ist aber sowohl ein genießendes wie ein schaffendes, und zwischen ästhetischem Genießen und künstlerischem Schaffen besteht ein enger Zusammenhang. Zum vollen Verständnis des künstlerischen Schaffens gehört aber natürlich auch das Verständnis seines Produktes, des Kunstwerks, und ebenso seines allgemeinen Einflusses auf unsere gesamte Lebensform (die ästhetische Kultur); daher fasse ich die Aufgabe der Ästhetik in folgender Weise auf: In dem ästhetischen Tatsachengebiet haben wir es nicht bloß mit einer besonderen Art von Bewußtseinsvorgängen zu tun, sondern mit einem eigenartigen Verhalten des Menschen zur Welt, der nach seiner subjektiven und objektiven Seite hin von der wissenschaftlichen Ästhetik in gleicher Weise gewürdigt werden muß und das wir in seiner Eigenart von dem erkennenden, praktischen und sittlichen Verhalten des Menschen zur Welt durch bestimmte Merkmale zu unterscheiden und abzuzweigen haben." (Meumann a. a. O.) Als den Schlußstein einer solchen Ästhetik muß eine wissenschaftliche Untersuchung und Darstellung der ästhetischen Kultur, der Durchdringung unseres ganzen Lebens mit einer schönen Form, erscheinen; zu ihr gehört auch die ästhetische Pädagogik als Grundlage der künstlerischen Erziehung. Der künstlerische Trieb des Menschen und das Schönheitsbedürfnis werden nicht durch das Schaffen und Genießen von Kunstwerken befriedigt; das ganze Leben soll nach ästhetischen Gesichtspunkten gestaltet werden. „An der ästhetischen Natur sollen alle Menschen teilnehmen, auch die nicht künstlerisch begabten; ästhetische Kultur ist daher nur möglich, wenn das allgemeine Verständnis für das Schöne und die künstlerische Form des Daseins gepflegt und das der Kunst und ihren Erzeugnissen fernerstehende Publikum für sie gewonnen wird." (Meumann a. a. O.) Hieraus ergibt sich das Problem einer ästhetischen Erziehung des Einzelnen wie der Gesellschaft; „das ganze gegenwärtige Kulturstreben kann vielleicht als der auf den verschiedensten Wegen unternommene Versuch einer ästhetischen

Erziehung des Volkes unter Berücksichtigung seiner verschiedenen Bildungsschichten aufgefaßt werden. Wer erziehen will, muß auch auf dem Gebiet der Kunst bei der Jugend anfangen; die Jugend unseres Volkes erhält an allen Schulen, den Volks- wie den höheren Schulen, zu wenig ästhetische und künstlerische Anregung . . . Wir bedürfen dazu auch des ästhetisch geschulten Lehrers, der dem Kinde zur Betrachtung der Kunstwerke Anleitung gibt; daher muß sich der Lehrer auch mit dem Studium der Ästhetik beschäftigen.

„Der im Denken geknüpfte Zusammenschluß eines gewissen Gedanken- oder Lebensinhaltes zur Einheit unseres Ich fordert dessen Erhaltung und Entwicklung, setzt Gefühl und Willen hierfür ein und macht sich die Erkenntnis nutzbar; letztere aber weist auch auf unseren Zusammenhang hin mit dem Ganzen der Welt, von der wir Teile sind, und auf die Hingebung an den Wert, den dieses Ganze für uns und für sich selbst hat. In der gesetzmäßigen Vereinbarung dieser beiden Forderungen liegt die E t h i k, die als solche eine Forderung der jenem scheinbaren Zwiespalt übergeordneten Einheit unseres Denkens ist.“ (Kern a. a. O.) Der Ursprung der Ethik liegt in der Erkenntnis des Wertes, der dem überragenden Ganzen, der Welt an und für sich zukommt; in ihm ist auch der Wert des Ich eingeschlossen. Der Inhalt der Ethik besteht aus Forderungen, die über den Inhalt der tatsächlichen Verwirklichung hinausreichen; damit treten diese Forderungen, welche durch das Denken aufgestellt werden, als Glied ein in das allumfassende Denken, welches den Gedankeninhalt, der die Welt bildet, umfaßt. Der Grund dieser Forderungen, des Sollens liegt in der Einheit des Denkens; sie fordert einheitlichen Zusammenhang des gesamten Gedankeninhalts. In diesem ist aber auch die geistige Freiheit begründet, welche die sittliche Freiheit einschließt; sie liegt in der Einheit des Denkens und ist infolgedessen gesetzmäßig, so daß sie ihren Spruch zwar in verschiedenem Sinne fällen kann, aber nur in einem, dem allein richtigen, fällen darf und fällen soll. Das ethische Denken und Wollen können also durch logische Gründe beeinflußt werden; darauf beruht in der Hauptsache der Einfluß der Erziehung durch den Unterricht. Der Mensch ist als Glied der Natur dem Triebe und Drange auf die Förderung seiner beschränkten Ichinteressen, dem Gefühlsleben, mehr oder weniger unterworfen; mit Hilfe des Denkens entwickelt sich der Inhalt seiner Erkenntnis, welcher seinerseits einen mächtigen Einfluß ausübt auf die Richtung des Gefühlslebens und auf die Art, in welcher Gefühle mit Vorstellungen zu Zwecken sich zusammenschweißen. Die fortschreitende Erkenntnis ändert so die Lebenswerte um und führt auf andere und höhere Lebenswerte hin; sie muß durch planmäßige Erziehung hervorgerufen werden und führt zur geistigen Freiheit hin. „Die erziehende Macht ist die allgemein menschliche Gesamterkenntnis, mit anderem Ausdruck die allgemeine Geisteskultur der Menschheit; diese ist es, aus welcher die Ethik entspringt und aus welcher, mit ihr wachsend und wechselnd, sie ihren Inhalt und ihre Gesetze erhält. Mit der Erfassung und Aufnahme der Außenwelt in der Erkenntnis wächst gleichen Schritts auch die Hingabe an die Interessen des Weltganzen; Aufopferung des eigenen Selbsts für Wissenschaft, Kultur und Religion gewinnt an Bedeutung und Einfluß.“ (Kern a. a. O.) Der Wille ist also abhängig vom Denken, wird von ihm bestimmt; die Willensfreiheit kann also nur geistige Freiheit, nur Denkfreiheit sein. Innerhalb der Natur ist der Mensch in seinem physischen Leben dem Kausalgesetz, dem Gesetz von Ursache und Wirkung, unterworfen;

„so verwickelt alles dies auch liegen mag, soweit auch in der Erblichkeit seine Anlage zurückgreifen mag, so inhaltreich auch die auf ihn einwirkenden Verhältnisse des Lebens, der Erziehung, der Entwicklung sich gestaltet haben mögen, seine Handlungen sind die fast vorgezeichnete Wirkung der Gesamtheit jener Ursachen. Der Mensch als geistiges Wesen wurzelt nicht im Stoff, sondern mitsamt seinem Stoff, seinem Körper im Denken; . . . im Denken beruht der Zusammenhang seiner Handlungen auf zielstrebiger Selbstentwicklung und auf logischer Überlegung". (Kern a. a. O.) Das Ziel für unsere geistige Entwicklung ist ein streng logisches Denken und damit die geistige Freiheit, welche die Freiheit des Denkens in sich schließt; aber dieses Ziel ist nicht Tatsache und daher auch nicht die geistige Freiheit. „Wir sind uns des Wettstreits der Beweggründe, darüber hinaus aber auch dessen klar bewußt, daß wir in freier Denktätigkeit die widerstreitenden Beweggründe vergleichen, beurteilen, gegeneinander abwägen und schließlich frei — nur nach logischer Gesetzmäßigkeit — das Endurteil fällen und in der Willenshandlung zum Ausdruck bringen" (Kern a. a. O.); in dem logischen Denken ist also die geistige Freiheit und damit auch die Willensfreiheit begründet. Wenn Kern (a. a. O.) in seinen Ausführungen, denen wir hier und den vorangegangenen Ausführungen in der Psychologie und Logik vielfach gefolgt sind, dem logischen Denken aber Unabhängigkeit vom Kausalitätsgesetz zuschreibt, so können wir ihm nicht zustimmen; wenigstens halten wir es nicht für angebracht und nötig, eine so scharfe Grenze zwischen kausaler und logischer Bedingtheit zu ziehen, wie er sie zieht. Denn wenn das Denken nur „nach logischen Normen und Gesichtspunkten schaltet", so ist es doch nicht „frei von jeder zwingenden Ursache"; in dem kausalen Verhältnis der Dinge und Erscheinungen, in dem Verhältnis von Ursache und Wirkung, ist doch auch das logische Denken, das Verhältnis von Grund und Folge, begründet. Das logische Verhältnis ist, nach unserer Auffassung, nur eine andere Form der Energie wie das kausale; durch diese Auffassung nimmt das Denken keineswegs die hervorragende Stellung ein, die ihm Kern zuschreibt. Wenn, wie er zugibt, Beanlagung, Erziehung und Entwicklung ursächlich gegebene Vorbedingungen für die Entwicklung der geistigen und durch dieselbe auch der sittlichen Freiheit sind, so bewegt sich auch nach unserer Auffassung die Denktätigkeit innerhalb derselben frei; denn Beanlagung und Entwicklung üben ihren Einfluß nur nach den Normen des Kausalitätsgesetzes und die Erziehung nach letzteren und denen der Logik aus. Soweit sich die Erziehung auf körperliche und geistige Gewöhnung erstreckt, bedient sie sich des Kausalitätsgesetzes (Ursache und Wirkung); soweit sie sich des Umkreises bedient, folgt sie den Gesetzen der Logik (Grund und Folge). „Die unentbehrlichen geistigen Vorbedingungen vorausgesetzt, erhebt sich der Mensch in seiner Entwicklung und Erziehung zur sittlichen Freiheit; ist letztere nicht in zureichendem Grade erworben, so tritt strafrechtlich ergänzende Erziehung oder erziehliche Strafwirkung in die gebliebenen sittlichen Lücken ein. Die Strafe entspricht dem Grade der bewiesenen Schuld, d. h. demjenigen sittlichen Fehlbetrage, welchen der Verbrecher der sozialen Lebensgemeinschaft schuldet und welchen im Sonderfall die strafbare Handlung als Schuldbetrag erwiesen hat; die soziale Gemeinschaft ist berechtigt, jenen Schuldbetrag — zum Ausgleich der dem Staatsbürger gewährten sozialen Rechte — zwangsweise einzutreiben und für den Fall der Unmöglichkeit den Schuldbetrag zu tilgen durch Ausschließung des Verbrechers aus der sozialen Lebensgemeinschaft behufs

deren Sicherung." (Kern a. a. O.) Die Ethik, welche zu solchen Folgerungen kommt, ist nicht von der Logik zu trennen; sie fordert die Erkenntnis, weil sie dem erkennenden Denken auch das Willensleben unterordnet und dadurch das Wollen zu einem Sollen macht. Dieses Sollen setzt das Einzelwesen in Beziehung zur Gemeinschaft, zur Gesamtheit, zum Weltganzen; es beherrscht das im Gefühlsleben beruhende Wollen, welches auf die Erhaltung und Förderung des Eigenlebens hinausgeht. Wenn die Ethik nach diesen Gesichtspunkten aufgebaut wird, so ist sie in der Lage, „diesen inhaltlichen Zwiespalt im Menschenwesen zu überbrücken, den Widerstreit zwischen logischen Erwägungen auf der Grundlage überragender Erkenntnis einerseits und Gefühlsmotiven des natürlichen Menschen anderseits aufzulösen; sie beeinträchtigt dadurch nicht ihre gebietende Stellung und macht sich anderseits die natürlichen Triebfedern dienstbar, die dem Willen seine ungebrochene Kraft belassen und in widerspruchsloser Weise zur ungehemmten Wirkung bringen. Die Gefühle als Werturteile über die Bedeutung, die einem Empfindungs- oder Gedankeninhalt für das Wohl und Wehe unseres Ichs zukommt, stehen gleichfalls unter dem Gesetz der Einheit unseres Denkens und können sich dem Einfluß der wachsenden und die Werte umgestaltenden Erkenntnis gar nicht entziehen; in dem Urteilscharakter der Gefühle löst sich der Widerstreit zwischen Erkenntnis und gefühlsentsprungenem Willensleben zwanglos auf und nimmt dem Sollen der Ethik und dem Pflichtbegriff jeden rigoristisch gewalttätigen und entzweienden Inhalt. Und dies um so mehr, als gerade die wachsende Erkenntnis unserem Bewußtsein die Stellung unseres Ichs als einen integrierenden, mitwirkenden und werttragenden Teiles in dem Weltganzen immer bestimmter und eindringlicher zu eigen macht, eine rücksichtslose Aufopferung oder Vernachlässigung des eigenen Ichs verbietet und seine Erhaltung und zielvolle Mitwirkung in dem Entwicklungsprozeß der Einheitswelt fordert. Die fortschreitende Entwicklung unseres Denkens und die wachsende Fülle unserer Erkenntnis führt zur höheren Einstellung und zur ethischen Veredlung unseres Gefühlslebens; mit dieser fortschreitenden Entwicklung heften sich an die ethischen Ideale mehr und mehr die Begleitsgefühle innerer Befriedigung und inneren Glückes an und werden — selbst im Gegensatz zu strengeren ethischen Grundsätzen — unausweichlich zu mitwirkenden Willensreizen, ohne daß sie dadurch den kategorischen Imperativ des Sollens und die kategorische Bedeutung der Pflicht zu schmälern angetan wären. Eine menschliche Ethik muß mit beiden rechnen, mit Triebfedern und mit führenden Zielen, und muß beide in übereinstimmende Verbindung bringen; denn beide liegen als wirkende Kräfte im Menschenwesen bereit. Das Gefühlsleben ist die natürliche Energiequelle für das Willensleben; die Ethik muß jene Energiequelle beherrschen und über sie verfügen". (Kern a. a. O.)

Durch die ganze Geschichte der Philosophie geht der Gegensatz von formalistischer und teleologischer Ethik; es ist der Gegensatz, der zwischen den sittlichen Normen und den Zwecken, zwischen den Pflichten und den Gütern stattfindet. Die formalistische Ethik, wie sie z. B. Kant vertritt, lehnt jede Beziehung zwischen Normen und Zwecken, Pflichten und Gütern ab; das Sittengesetz gilt für sie unbedingt, die sittlichen Normen sind für sie kategorische Imperative. Die teleologische Ethik dagegen kennt solche Beziehungen; sie behauptet und sucht darzutun, daß nur durch die Befolgung des Sittengesetzes das höchste Gut, die menschliche Vollkommenheit erreicht und dadurch die Gültigkeit des Sittengesetzes anerkannt

werde. Die neuere, historisch-evolutionistische Denkweise steht auf der Seite der teleologischen Ethik; sie kann die Sittlichkeit nur sozialteleologisch erklären. In der Tat ist aber der Gegensatz zwischen formalistischer und teleologischer Ethik nicht so groß, als es scheint; eine Versöhnung zwischen beiden ist sogar möglich. Auch für die teleologische Ethik ist das Sittengesetz ein subjektives Erlebnis; auch für sie ist es bedingt durch das soziale Ganze, dem der Einzelne angehört und dessen Bestehen allein durch das Vorhandensein möglich ist. „Zum gut handeln gehören zwei Momente, eine subjektive, die gute Gesinnung oder die Gewissenhaftigkeit des Handelnden, und ein objektives, die Richtigkeit des Handelns. Das erste Moment ist allein bestimmt durch die persönliche Überzeugung des Handelnden selbst von der sittlichen Notwendigkeit, so zu handeln. Das andere ist objektiv bestimmt: richtiges Handeln ist das, was in der Richtung auf das höchste Gut, die vollkommene Gestaltung des menschlichen Lebens, liegt. Beides zusammen macht erst die sittliche Vollkommenheit; das Rechte tun ohne gute Gesinnung ist bloße Legalität und ohne eigentlich sittlichen Wert; aber ebenso: die bloße gute Gesinnung garantiert noch nicht das rechte Handeln.“ (Paulsen in „Systematische Philosophie“.) Die Sittengesetze sind dann ganz im Sinne des historisch-evolutionistischen Denkens unserer Zeit zu Naturgesetzen des menschlichen Lebens zu betrachten, und zwar in dem Sinne, daß ihre Befolgung zur Erhaltung und Erhöhung, ihre Mißachtung zur Vernichtung des Lebens führt.

Die Religion ist ein Teil der Kultur, sogar der wichtigste Teil der Kultur; diese Stellung und diesen Rang kann sie aber nur unter der Bedingung behaupten, daß sie in innigster Beziehung zur Fortentwicklung des Kulturlebens bleibt. Sie muß sich daher mit allen Fragen des Kulturlebens, mit denen sie in irgend eine Beziehung tritt, auseinanderzusetzen suchen; besonders sind es die naturwissenschaftlichen Theorien, die mit der theologischen Wissenschaft in unserer Zeit oder mit denen vielmehr die letztere in Konflikt gerät. Diese Theorien sind allerdings Kinder ihrer Zeit und können infolgedessen immerhin auch in der Zukunft eine Wandlung erfahren; allein das beeinträchtigt ihren Wert nicht. „Wir werden eine Theorie für begründet halten dürfen in erster Linie, wenn sich nicht bloß auf einem Arbeitsfelde, sondern auf verschiedenen Gebieten und auf verschiedenen Wegen indirekte oder Indizienbeweise finden lassen, d. h. also Erscheinungen, welche vom Boden der Theorie aus eine einfache, ungezwungene Erklärung finden, und wenn auf diesen Gebieten keine gleichwertige Gegenhypothese von der nämlichen Erklärungsweise aufgestellt werden kann. Ein besonders schwerwiegendes Kriterium für die Sicherheit einer naturwissenschaftlichen Theorie wird es ferner sein, wenn dieselbe wenigstens in einigen Punkten eine direkte experimentelle Bestätigung erfahren kann und wenn sich vom Boden unserer Theorie aus Voraussagen bezüglich der Auffindung neuer Tatsachen machen lassen. Endlich wird eine naturwissenschaftliche Theorie dann einen hohen Grad von Sicherheit erlangen, wenn jede neu gewonnene Tatsache gleichzeitig auch eine neue Stütze liefert, und wenn auch solche Vorkommnisse, die auf den ersten Blick als Widersprüche erscheinen, bei genauerer Prüfung aller einschlägigen Verhältnisse auch ohne Zuhilfenahme gewagter Ergänzungshypothesen unserem Verstande nähergebracht werden können.“ (Häcker, Naturwissenschaft und Theologie, II, 2, 16.) Von diesem Gesichtspunkte aus betrachtet muß der Deszendenzlehre noch heute die volle Berechtigung zugestanden werden; denn alle die naturwissenschaftlichen Tatsachen finden vom Standpunkte der Deszen-

denzlehre aus eine zwanglose Erklärung, und es „existiert keine andere naturwissenschaftliche Hypothese, welche auch nur entfernt die gleiche Erklärungskraft besitzen würde". (Häcker a. a. O.) In der Tat wird daher auch „wenigstens der Grundgedanke der Deszendenzlehre von allen Naturforschern mit ganz verschwindenden Ausnahmen als berechtigt anerkannt, und die Wucht der Indizienbeweise ist eine derartige, daß eine große Zahl von Naturforschern schon jetzt geneigt ist, der Deszendenzlehre den Charakter eines naturwissenschaftlichen Axioms zuzusprechen". (Häcker a. a. O.) Aber um zwei Fragen wird noch lebhaft von Biologen und Philosophen gestritten; es handelt sich nämlich um die Frage nach den die Entwicklung von den niederen zu den höheren Formen leitenden Grund- und Triebkräften und nach dem Zusammenhange der physischen Erscheinungen mit den psychischen. In dieser Hinsicht hat um die Wende des 20. Jahrhunderts ein Teil der Biologen die vorher übliche mechanische Betrachtungsweise verlassen und sich dem Vitalismus zugewandt; die Vertreter dieser Anschauung haben erkannt, „daß die Lebensäußerungen sich nicht restlos in die bekannten physikalischen und chemischen Prozesse auflösen lassen, sondern daß die Erscheinungen des Stoffwechsels, der Fortpflanzung und der Sinnesempfindung auf besonderen Prozessen und Eigengesetzlichkeiten beruhen, welche nur den organischen Körpern im Gegensatz zur anorganischen Welt zukommen". (Häcker a. a. O.) Dadurch aber tritt die Deszendenztheorie in enge Beziehung zur Philosophie und weiterhin auch zur Religion; beide müssen sich mit ihr auseinandersetzen. Die Religion setzt den Menschen in Beziehung zum Überweltlichen, zum Absoluten, zu Gott; sie strebt in ihrer höchsten Ausgestaltung nach einem inneren Leben in und mit Gott und glaubt an die volle Verwirklichung dieses Strebens. Dadurch stellt sie den Menschen auf eine besondere Stufe der Entwicklung; sie sondert ihn ab von seiner tierischen Ahnenreihe. Allein das tut auch die Geschichte; auch sie betrachtet den Menschen nicht als Natur-, sondern als Kulturwesen, das bewußt Kultur schafft, was die Naturforschung nicht tut. Neben die kausale (mechanistische) Betrachtungsweise tritt so die teleologische; die erstere schafft das Weltbild, die letztere die Weltanschauung. Daß der Mensch aus der Entwicklung des tierischen Lebens hervorgegangen ist und noch Erbstücke desselben an sich trägt, kann das religiöse Fühlen und Denken nicht verletzen; denn auch das tierische Leben ist für den religiösen Menschen aus Gott, aus dem Absoluten, hervorgegangen, weshalb er mit Luther sagen kann: „Ich glaube, daß mich Gott erschaffen hat." Die Sünde faßt der Gläubige als Widerspruch gegen das Leben mit Gott auf; Aussagen über die Sünde sind Wertaussagen, die Wertaussagen über das Leben mit Gott voraussetzen, also mit der Deszendenzlehre nichts zu tun haben. Die Religion ist eine vollberechtigte und notwendige Ergänzung der Philosophie; denn der Mensch ist nicht ein reines Denkwesen, als welchen ihn die Philosophie erfaßt, sondern zugleich ein Gefühlswesen, welches sein Gefühlsleben auch im ethischen Ideal nicht verleugnen kann. „Dieses Gefühlsleben strebt nach einem Ideal mit menschlichen und irdischen Zügen, mit lebensvoller Fülle und Faßlichkeit; die Religionen haben sich dies Ideal geschaffen in einem mehr oder weniger ähnlichen Gotteswesen mit erhabenen Zügen, die nach Zeit- und Volkscharakter wechseln. Sie haben sich der leichter verständlichen Bildersprache bedient, um dieses Wesen verständlich zu machen, und haben es mit einem Kultus umgeben, welcher ihm lebendige Wirkungskraft auf alle Volksschichten verleiht und ihm einen mächtigen

Einfluß auf die sittliche Lebensführung in dauernder Allgegenwärtigkeit sichert." (Kern a. a. O.)

Die Religion setzt den Glauben voraus; ohne diesen gibt es keine Religion. „Man redet," sagt Prof. Ebbinghaus (Psychologie in: Systematische Philosophie), „von Wahrheiten und Erkenntnissen in einem zwiefachen Sinne"; in dem einen Sinne „sind sie gedankliche Bildungen, die die Eigenschaft haben, mit einer außerhalb der Gedankenwelt des Vorstellenden vorhandenen Wirklichkeit übereinzustimmen, objektiv übereinzustimmen; in dem anderen Sinne dagegen sind sie Gedankenbildungen, die subjektiv vorgestellt werden als jene Übereinstimmung besitzend, Gedanken, verbunden mit dem Glauben an ihre Wirklichkeit, mit der Überzeugung von dem Vorhandensein eines ihnen entsprechenden Objektiven". Die letztgenannten Wahrheiten sind Wahrheiten des Glaubens; „das Kind, das ursprünglich weder Glauben noch Nichtglauben kannte, dann aber beides gelernt hat, wird zunächst ungeheuer leichtgläubig" (Ebbinghaus a. a. O.), denn „die Beschränktheit seiner Erfahrungen gestattet ihm nur in wenigen Fällen eine Kontrolle der in ihm geweckten Vorstellungen auf Einstimmigkeit oder Widerstreit mit dem Wahrnehmbaren". Aber die Erweiterung der Erfahrung wirkt zurückdrängend auf den Glauben; was der zunehmenden Erfahrung widerstreitet, wird aus dem Glauben ausgeschieden. Anderseits aber vereinigen sich die verschiedenen Elemente des Glaubens, welche durch die erweiterte Erfahrung gestärkt worden sind, zu einem einheitlichen System fest gegründeter und unerschütterlich geglaubter Wahrheiten; dasselbe findet eine kräftige Stütze in dem Glauben anderer (Autoritätsglauben) und in dem dem Menschen innewohnenden Glaubensbedürfnis, in dem Bedürfnis nach Ergänzung der Wirklichkeit. Aus diesem Glauben geht die Religion hervor; in ihr sucht der Mensch Hilfe gegen das undurchdringliche Dunkel der Zukunft und die unüberwindliche Macht feindlicher Gewalten. Um dieses Bedürfnis zu befriedigen, wendet sich der primitive Mensch an andere, die ihm als Autoritäten des Glaubens und Besitzer besonderen Einflusses auf die unsichtbaren Geister, deren Gunst der Mensch für die bezeichneten Zwecke nötig hat, erscheinen; sie sollen ihm helfen, die Zukunft zu enthüllen und ihn schützen gegen die feindlichen Gefahren. „In der bestimmteren Ausgestaltung der religiösen Vorstellungen hängt der Glaube, wie jeder Bedürfnisglaube, aufs engste zusammen mit dem jeweiligen Wissen, überhaupt mit dem gesamten jeweiligen Kulturzustande; dadurch werden außerordentliche Verschiedenheiten der einzelnen Religionen hervorgebracht." (Ebbinghaus.) Von besonderem Einfluß auf die Entwicklung der Gottesanschauung wird die Ausbildung des sittlichen Bewußtseins im Menschen; die daraus hervorgehenden sittlichen Forderungen und Ideale werden maßgebend für die religiöse Auffassung: die Götter werden sittliche Gestalten und dabei vergeistigt, sie werden zu einer einzigen Gottheit als höchstes Ideal des Wahren, Schönen und Guten verschmolzen. „Gott ist die Welt, d. h. die Welt an der eigenen Wurzel ihres Daseins gefaßt, die Fülle der Dinge an ihrer Quelle; die Gesetze des Verhaltens der Dinge sind nicht äußere Wirkungen Gottes, sondern seine eigensten Betätigungen, auch die Gesetze der Seele." (Ebbinghaus.)

3. Allgemeine Pädagogik.

„Die pädagogischen Probleme sind in der Hauptsache Probleme der Kultur. Wer sie zu lösen gedenkt, darf diesen Zusammenhang nicht unberücksichtigt lassen. Es gibt keine allgemeingültigen pädagogischen

Gesetze, die für alle Zeiten und alle Völker die gleich bindende Kraft besäßen. Eine ‚allgemeine Pädagogik‘ in diesem Sinne würde immer etwas Abgeblaßtes, Schemenhaftes und Nichtssagendes als charakteristisches Merkmal an sich tragen. Wenn irgend ein Gebiet des menschlichen Denkens und Handelns ‚zeitgemäß‘ sein muß, so ist es die Pädagogik. Sie kann keine abstrakten Normen aufstellen, auch wo sie von der ‚sich ewig gleichbleibenden Menschennatur‘ abzuleiten glaubt; denn es gibt keine sich ewig gleichbleibende Menschennatur.“ (E. Weber, Ästhetik als Grundwissenschaft.) Die Pädagogik muß daher nicht bloß in jeder Zeit, sie muß auch bei jedem Volk eigenartig sein; ja sie muß, so sehr sie auch die sozialen und nationalen Gesichtspunkte berücksichtigen muß, in der praktischen Gestaltung der Eigenart des Einzelnen Rechnung tragen. Denn „die realen Lebensprozesse sind nicht nur mitbestimmend für die Lebensweise, sie sind auch grundlegend für die Lebensanschanschauungen des Einzelnen wie der Gesamtheit. Lebensanschauungen aber formen Lebensideale, und Lebensideale bestimmen die Lebenswege“. (Weber a. a. O.) Nun lassen sich allerdings von der Wissenschaft nicht für die Erziehung eines jeden einzelnen Menschen besondere Richtlinien geben; das ist aber auch nicht nötig. Der Pädagoge, d. h. der Erzieher von Fach, muß imstande sein, auf Grund der von der für die Erziehung eines bestimmten Volkes in einer bestimmten Zeit aufgestellten Richtlinien die Richtlinien für die Erziehung der einzelnen Glieder dieses Volkes in der bestimmten Zeit abzuleiten; in diesem engeren Sinne kann man also doch von einer „allgemeinen Pädagogik“ reden. Diese steht auch in engem Zusammenhang mit der Vergangenheit; denn sie wächst als Teil der Kultur eines Volkes mit dieser aus der Vergangenheit hervor. Besonders steht sie in der engsten Beziehung zum Zeitgeist, zur herrschenden Welt- und Lebensanschauung; in dieser Hinsicht ist sie allerdings näher bestimmt von der Welt- und Lebensanschauung der führenden Geister, welche sich an dem Aufbau der Pädagogik als Wissenschaft beteiligen. „Nicht daß wir glücklich sind, ist unbedingt nötig, wohl aber, daß wir sittlich sind, nämlich, daß wir unsere physischen und geistigen Kräfte dauernd in den Dienst des allgemeinen kulturellen Fortschritts der Menschheit im ganzen, wie des Volkes, dem wir durch Geburt und Abstammung angehören, im besonderen stellen: das ist der Haupt- und Schlußimperativ der neueren moralphilosophischen Richtung, die sich als universeller Evolutionismus oder auch als ethischer Historismus bezeichnet“ (Stößel, Darstellung, Kritik und pädagogische Bedeutung der Herbartschen Psychologie); von dieser zurzeit am meisten vertretenen Welt- und Lebensanschauung wird auch die Pädagogik der führenden Geister unserer Zeit beeinflußt sein. Sie setzt sich daher im allgemeinen als Ziel: Erziehung des werdenden Menschen zu einer sittlichen Persönlichkeit, die sich am Kulturleben der Zeit im Sinne der Fortentwicklung desselben nach den höchsten Idealen mit Erfolg beteiligen kann.

„Die Pädagogik ist die Wissenschaft von der planmäßigen Beeinflussung fremden Seelenlebens zum Zwecke der Hervorbringung wertvoller Wirkungen“ (Dürr, Einführung in die Pädagogik; II, 3, 1); sie verschafft also dem Erzieher „Klarheit über sein eigenes Wollen und Können und über die Tragweite seines Tuns“. Die Methode der Pädagogik, die bei der Erforschung und Wertbeurteilung der Voraussetzungen und Wirkungen des Erziehungsgeschäftes zu befolgen sind, sind dieselben wie die der Psychologie und der Wertwissenschaft; denn diese Voraussetzungen und Wirkungen sollen einerseits erforscht und anderseits nach ihrem Werte

beurteilt werden. Man hat nun zurzeit erkannt, daß bei der Psychologie „die experimentelle Methode kein Ersatz, sondern nur eine Ergänzung der Methode der inneren Wahrnehmung sein kann; das Experiment ist nichts anderes als ein Mittel zu planmäßiger Herbeiführung der Beobachtungsgegenstände oder zur Erleichterung der Beobachtung". (Dürr a. a. O.) In der Hauptsache sind wir bei der Feststellung der psychologischen Grundlage der Pädagogik auf die Selbst- und Fremdbeobachtung angewiesen; und hier ist es die Sprache, welche uns Aufschluß über das Seelenleben gibt. Denn die Sprache ist eine ganz besondere Art von Ausdrucksbewegung, die sich durch den Verkehr der Menschen zu einem hohen Grad der Ausdrucksfähigkeit entwickelt hat; aber der erfahrene Menschenkenner wird, um sich nicht zu täuschen, stets soviel als möglich die sämtlichen seiner Beobachtung zugänglichen Ausdruckserscheinungen berücksichtigen und dadurch in Verbindung mit der Selbstbeobachtung Einsicht in die seelischen Zusammenhänge gewinnen. Aus diesen durch die Erfahrung dem Pädagogen gebotenen Selbst- und Fremdbeobachtungen hat sich in Verbindung mit den Ergebnissen der experimentellen Psychologie und unter Anwendung der Methoden derselben eine Einsicht in die Entwicklung des Seelenlebens ergeben, die zur Herausbildung der experimentellen Pädagogik geführt hat; sie führt wie die experimentelle Psychologie Bedingungen willkürlich herbei und verändert sie planmäßig, wodurch bestimmte Wirkungen im Seelenleben herbeigeführt werden. Die Pädagogik ist aber nicht „die Lehre von allen möglichen Wirkungen, die im Seelenleben hervorgerufen werden können, und von allen möglichen Bedingungen, welche diese Wirkungen herbeizuführen imstande sind; sie sucht vielmehr vor allem auch zu bestimmen, welche Wirkungen wertvoll genug sind, um die zu ihrer Erzeugung nötige Arbeit nicht verloren erscheinen zu lassen, und welche Mittel als nützlich und frei von schädlichen Nebeneffekten betrachtet werden dürfen". Die Pädagogik ist nicht angewandte Psychologie in dem Sinne, daß sie die Ergebnisse der Psychologie einfach mit Rücksicht auf die Erziehung des Menschen betrachtet; sie ist auch nicht angewandte Ethik, Logik und Ästhetik, indem sie die Ergebnisse dieser Wissenschaften auf die Erziehung des Menschen anwendet. Sie zieht nur die Lehren der Psychologie, Ethik, Ästhetik und Logik bei dem Aufbau ihrer Grundlagen heran; sie muß aber diese Grundlagen auf empirischem Boden selbst aufbauen. Diese Grundlage muß, nach unserer Ansicht, eine pädagogische Entwicklungslehre geben, in welcher die Ergebnisse der Anthropologie im allgemeinen, der Physiologie und Psychologie im besonderen vom Standpunkte der Entwicklungslehre und mit Rücksicht auf die Pädagogik zur Darstellung kommen und Mittel und Wege der Erziehung bezeichnet werden; an sie schließt sich die pädagogische Wertlehre an, durch welche im allgemeinen das Ziel der Erziehung bestimmt wird, aber ebenfalls Richtlinien für die Mittel und Wege der Erziehung bezeichnet werden.

Bei der Darstellung der wissenschaftlichen Pädagogik kann man zwei Wege einschlagen; man kann entweder den Entwicklungsgang der Kulturmenschheit hinsichtlich des Einflusses, der Ziele, Mittel und Wege der Erziehung verfolgen und die dabei sich geltend machenden oder zur Erkenntnis kommenden Regeln, Normen, Gesetze feststellen; oder man kann vom Individuum ausgehen und seinen Werdegang beobachten, um allgemeingültige Gesetze der Menschenentwicklung zu finden. Der Entwicklungsgedanke, der Parallelismus zwischen dem Werdeprozeß des Einzelnen und der Menschheit, wie er in Lessings „Erziehung des Men-

schengeschlechts" pädagogisch gedeutet worden ist, ist seitdem nicht wieder verloren gegangen; aber er ist in neuerer Zeit zurückgetreten hinter dem Entwicklungsgedanken, wie er beim Individuum zum Ausdruck kommt; erst in den letzten Jahren wendet man ihm wieder seine Aufmerksamkeit zu und sucht ihm in der Darstellung der geschichtlichen Entwicklung der Pädagogik im Zusammenhange mit dem Kultur- und Geistesleben gerecht zu werden. Dadurch erhält man aber zugleich eine Grundlage für den Aufbau einer wissenschaftlichen allgemeinen Pädagogik, welche den Entwicklungsgedanken, wie er beim Individuum zum Ausdruck kommt, ins Auge faßt; sie vereinigt die durch die geschichtliche Betrachtung gewonnenen Erkenntnisse mit den durch die gegenständliche Betrachtung gewonnenen. Die allgemeine Pädagogik, getragen vom Entwicklungsgedanken, beherrscht zurzeit die pädagogische Forschung; sie sucht auf den einzelnen Gebieten mit Hilfe des Experiments zu festen und sicheren Ergebnissen zu gelangen. So wichtig nun solche Einzeluntersuchungen und deren Darstellungen für den Ausbau der wissenschaftlichen Pädagogik sind, so darf man doch darin nicht das alleinige Ziel der wissenschaftlichen Pädagogik suchen; die systematische Darstellung der allgemeinen Pädagogik als Ganzes auf der sicheren Grundlage einer Entwicklungsgeschichte der Pädagogik darf nicht in Vergessenheit geraten. Wir können die Ergebnisse der Geschichte auch in der Pädagogik nicht entbehren; die experimentelle Pädagogik wird uns auch in ihrer vollkommensten Ausbildung nicht allein den Stoff bieten, den wir zum Aufbau einer allgemeinen Pädagogik nötig haben. Denn die experimentelle Pädagogik hat ihre Grenzen einerseits in der Person des Zöglings und anderseits in der des Erziehers; damit muß man rechnen. Die experimentelle Pädagogik erstreckt ihre Untersuchungen auf die pädagogische Wertlehre, welche Richtlinien für die Aufstellung des Ziels der Pädagogik gibt, und auf die pädagogische Psychologie oder psychologische Pädagogik, welche Richtlinien für die Erreichung des Ziels im einzelnen gibt; die letztere ist ihr ganz besonderes Gebiet.

Die „pädagogische Wertlehre" beschäftigt sich vor allem mit dem **Zweck** der Erziehung; nach demselben oder nach dem Grade des Wertes, den ein erreichbares Ziel unseres Handelns besitzt, bestimmen wir die Mittel der Erziehung. Die pädagogische Wertlehre ist lange Zeit im Anschluß an philosophische Theorien entwickelt worden, in denen die Idealwerte, bei denen die erfreuliche Gestaltung des Gemütszustandes sich unmittelbar an das Auftreten des Wertes anschließt, als das Wichtigste behandelt werden; sie hat sich daher häufig mit der Praxis des Lebens in Widerspruch gesetzt, in welcher die Realwerte, bei denen die Kausalbeziehung zwischen Wert und Gefühlswirkung durch eine Reihe von Zwischengliedern vermittelt wird, die Hauptrolle spielen. Als obersten Satz der pädagogischen Wertlehre stellt daher Dürr, um diesen Widerspruch zu vermeiden, die Forderung auf: „Die Erziehung soll nach Möglichkeit alle Werte, die für den Zögling, und alle, die durch den Zögling für die Gesellschaft erhalten, vermehrt und gesteigert werden können, berücksichtigen; sie soll nie einen höheren Wert für einen geringeren opfern, sie soll insbesondere nicht die Realwerte verachten." Zu den Realwerten gehören die Güter, welche nötig zur Erhaltung und Förderung des Lebens sind; das sind vor allen Dingen die Sachgüter, die leibliche und geistige Gesundheit und die fortschreitende Entwicklung des leiblichen und geistigen Lebens. Es ist nun die Aufgabe der pädagogischen Wertlehre, das richtige Verhältnis zwischen den Real- und Ideal-

werten herzustellen; die Idealwerte dürfen, so muß man fordern, nie ihren Zusammenhang mit den Realwerten verlieren. Unter dieser Voraussetzung sollen die Menschen dazu erzogen werden, „nach Verwirklichung ihrer Idealwerte zu streben, vor allem nach Verwirklichung ihrer sittlichen Ideale“ (Dürr a. a. O.); sie sollen aber auch „dazu erzogen werden, sich vor Verwirklichung der Idealunwerte unter allen Umständen zu hüten, namentlich vor Verwirklichung der sittlichen Realunwerte“. (Dürr.)

Die zweite Hauptlehre der Pädagogik neben der Bestimmung der Werte ist die Untersuchung der Mittel und Wege, wodurch diese Werte, die Zwecke der Erziehung, erreicht werden sollen. Es muß untersucht werden, wie die Individualentwicklung beeinflußt werden kann und muß, so daß eine Erhaltung, Vermehrung, Steigerung aller miteinander verträglichen Werte erzielt wird. Es handelt sich hauptsächlich um die Frage, welche psychische Funktionen in der menschlichen Seele geweckt und geübt werden können und welche Mittel dem Erzieher dabei hauptsächlich zur Verfügung stehen; diese Fragen sind in der *pädagogischen Psychologie* (psychologischen Pädagogik) zu beantworten. Die speziellen Fragen, die sich auf die Erwerbung von nützlichem Wissen und Können beziehen, werden in der Methodik behandelt, für welche die Logik und Ästhetik Richtlinien geben; da sie sich auf besondere Veranstaltungen bezieht, so gehört sie nach Dürr (a. a. O.) nicht in die allgemeine, sondern in die besondere Pädagogik, die sich mit den Einrichtungen des Erziehungs- und Bildungswesens beschäftigt. Die pädagogische Psychologie oder psychologische Pädagogik fällt zusammen mit der *experimentellen Pädagogik*, oder vielmehr, letztere ist als ein Teil der ersteren zu betrachten. „Es handelt sich bei der experimentellen Pädagogik in erster Linie um eine neue Grundlegung der wissenschaftlichen Pädagogik; die Pädagogik als Praxis wird natürlich ebenfalls durch die neuen Forschungsresultate der experimentellen Pädagogik sehr wesentlich mit berührt, aber die praktischen Konsequenzen aus unserem gegenwärtigen Versuch, die wissenschaftliche Pädagogik nach neuen Methoden zu betreiben, sind bisher nur in geringem Maße gezogen worden.“ Diese experimentelle Pädagogik ist nun nicht etwas völlig Neues, wodurch die seitherige pädagogische Wissenschaft ganz über den Haufen geworfen wird; sie knüpft vielmehr, wie Prof. Meumann (Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik und ihre psychologischen Grundlagen; II, 3, 5) ganz richtig bemerkt, an die seitherige wissenschaftliche Pädagogik an und kann als eine Weiterbildung derselben angesehen werden, die durch die Fortschritte in den pädagogischen Grundwissenschaften, besonders durch die experimentelle Psychologie, veranlaßt worden ist. Die experimentelle Pädagogik hat die Methode der experimentellen Psychologie auf das kindliche Seelenleben und dessen Entwicklung übertragen; das bedeutet einen großen Fortschritt in der Entwicklung der Pädagogik. Denn „keiner unter den Pädagogen der Vergangenheit hat jemals das Kind zu einem Gegenstande exakter Forschung erhoben. Die Methode, durch welche die älteren Pädagogen ihre Kenntnis der Kindesnatur gewannen, war entweder die der gelegentlichen Beobachtung oder — wie man besonders deutlich bei Rousseau sieht — ein phantasievolles Sichhineinversetzen in das Leben des Kindes; man dachte sich nach einem phantasievoll konstruierten Verfahren, wie wohl ungefähr das Kind die Welt ansehen und auffassen möge und stellte danach pädagogische Regeln auf. Nur bei Pestalozzi und allenfalls noch bei Fröbel, Trapp, Schwarz, Niemeyer und Waitz und einigen Herbartianern finden wir einige Versuche, das Kind nicht

nur während seiner Schularbeit genau zu beobachten, sondern auch in der Praxis des Unterrichts die zweckmäßigsten methodischen Maßnahmen durch direktes Ausprobieren zu finden." (Meumann.)

„Die ältere Pädagogik, bis zur Schwelle der Gegenwart, trägt durchweg den Charakter einer teils begrifflichen, teils normativen Wissenschaft, d. h. jeder Vertreter der wissenschaftlichen Pädagogik sah seine Aufgabe darin, einerseits die Begriffe der Erziehung, des Unterrichts, der Erziehungs- und Unterrichtsziele, der verschiedenen Arten der unterrichtenden und erziehenden Tätigkeiten und dergleichen mehr festzustellen und sodann Vorschriften und Normen oder Regeln von normativer Bedeutung zu entwickeln für die Praxis des Unterrichts und der Erziehung." (Meumann.) Der heutigen wissenschaftlichen, der experimentellen Pädagogik stehen in der experimentellen Psychologie, besonders der Kindespsychologie und der dazu in Beziehung stehenden Pathologie, viel bessere Hilfsmittel zur wissenschaftlichen Begründung der pädagogischen Normen, der Anleitungen zum Erziehen und Unterrichten zur Verfügung als der früheren wissenschaftlichen Pädagogik; sie ist mehr als die letztere in der Lage, die pädagogischen Normen aus der Natur der geistigen Prozesse des Kindes und dem Charakter des zu erreichenden Zieles heraus wissenschaftlich zu begründen. Der älteren wissenschaftlichen Pädagogik bis zu Herbart fehlte es eben an der genauen Kenntnis der Entwicklung des kindlichen Seelenlebens; die pädagogischen Vorschriften werden deshalb meistens deduktiv begründet. In dieser wissenschaftlichen, auf empirisch-experimenteller Grundlage beruhenden Begründung der pädagogischen Forderung aber beruht der Fortschritt in der experimentellen Pädagogik, nicht in der Masse positiver Resultate und detaillierter Vorschriften für die Praxis; sie will den einzelnen Erzieher befähigen, sich jederzeit über die Begründung seiner pädagogischen Maßnahmen klar zu sein.

Die experimentelle Pädagogik oder vielmehr die Pädagogik als empirische Forschung stellt alle Hilfsmittel und Methoden empirischer Forschung in den Dienst pädagogischer Untersuchungen, vor allen Dingen aber das Experiment; die experimentelle Forschung „dient einerseits dazu, durch Untersuchung der körperlich-geistigen Entwicklung des Kindes, durch die Analyse seines Seelenlebens und speziell seines Verhaltens während der Schularbeit das gesamte Material an solchen Kenntnissen zu gewinnen, die wesentlich durch die Natur des Kindes gegeben sind, auf der zuletzt alle Pädagogik gegründet ist". (Meumann.) Das pädagogische Experiment hat es im wesentlichen mit dem Schulkinde zu tun; das Alter der Versuchspersonen setzt ihm gewisse Grenzen. Aber es bietet anderseits bedeutende Vorteile; denn indem bei ihm die Beobachtungen absichtlich, planmäßig, wiederholt angestellt und kontrolliert werden, werden die Ergebnisse viel sicherer als bei der bloßen Erfahrung. Vom Kinde aus sucht sie alle pädagogischen Probleme zu entscheiden; von diesem Gesichtspunkte aus zieht sie das Verhalten des Kindes und die Tätigkeit des Lehrers in Betracht. Das Fundament sucht sie in der Untersuchung der körperlichen und geistigen Entwicklung des Kindes während der Schulzeit; sie stellt die Perioden dieser Entwicklung und den Verlauf der Entwicklung innerhalb dieser Perioden, die Beziehungen zwischen körperlicher und geistiger Entwicklung, die Fortschritte der Entwicklung im einzelnen und ganzen und die Abweichungen einzelner Individuen von der allgemeinen Norm fest. Sie faßt die Entwicklung einzelner geistiger Fähigkeiten besonders ins Auge; dadurch legt sie den Grund zum Studium der kindlichen Individualitäten, ihrer Begabung

und ihres Verhaltens bei der Schularbeit. Sie untersucht aber nicht bloß das Verhalten des Kindes bei den Schularbeiten im allgemeinen, sondern auch in den einzelnen Fächern; dies führt zu den speziell didaktischen Untersuchungen. Dabei gewinnt sie zugleich maßgebende Gesichtspunkte für das Verhalten des Lehrers beim Unterrichten in den Schulfächern.

Die ältere psychologische Pädagogik hat sich besonders mit den auseinandergehenden Typen der jugendlichen Lernköpfe beschäftigt, besonders auch mit den sogenannten Temperamenten; damit begnügt sich die heutige psychologische Pädagogik nicht mehr. Anthropologie, Biologie und Psychologie, besonders die auf diesen Wissenschaften aufgebaute Kinderpsychologie, geben neue und bessere Unterlagen für die Beurteilung der Kinder und ihrer Entwicklung; auf sie baut sich auch die Beurteilung abnormer Kinder auf. Die auf dieser Grundlage aufgebaute psychologische Pädagogik fordert in erster Linie die Anpassung der Erziehungsarbeit an den natürlichen Entwicklungsgang des kindlichen Lebens; in dieser Hinsicht sind, wie auch Münch (Pädagogik in Systematische Philosophie) zugibt, „die erzieherischen Anschauungen und Gepflogenheiten vielfach der Lösung allzufern geblieben. Man denke an die die frühe Lebensperiode so stark beherrschenden Bewegungstriebe, ebenso an den produktiven Betätigungstrieb, dem Raum und Gelegenheit zu gönnen ist. Es ist die Sinnestätigkeit, solange sie noch besonders wach ist, auch deshalb in Anspruch zu nehmen, damit sich auf eine reiche und bestimmte Anschauung alles spätere Verständnis der Welt gründen könne". Wenn man auf Grund dieser Tatsachen seitens einzelner Pädagogen — leider sind sie noch in der Minderheit — die Entwicklung und Erziehung von Auge und Hand, von Kraft und Geschicklichkeit betont, so handelt es sich dabei, wie Dürr (a. a. O.) ganz richtig bemerkt, „nicht nur, wie man vielfach glaubt, um einen bestimmten Zustand der Körpermuskulatur, sondern weit mehr um eine bestimmte Art der Hirnbildung". Denn die Muskeln vollbringen ja nur diejenigen Leistungen, zu denen sie durch Vorgänge in den motorischen Zentren des Gehirns veranlaßt werden. Es handelt sich in der heutigen Pädagogik überhaupt darum, die Erziehungstätigkeit dem Entwicklungsgang des kindlichen Lebens, wie er uns durch die physiologische Psychologie unserer Zeit dargelegt worden ist, anzupassen; als fruchtbar wird dabei „immer wieder der Gedanke empfunden, daß der Entwicklungsgang des jugendlichen Individuums eine Parallele zu der kulturellen Entwicklung des Menschengeschlechts bilde, und das Problem, auf diesen Gedanken eine planvolle Jugenderziehung namentlich nach Seite der Unterweisung, Anregung und Beschäftigung, zu gründen, ist interessant genug, um neue Lösungsversuche immer wieder anzuregen". (Münch a. a. O.) Besonders ist eine planmäßige Sinnesbildung zu betonen; sie fehlt noch fast durchgängig. „Neben breiterem Raum für freie körperliche Betätigung wird mehr Befriedigung und Benutzung des produktiven oder Kunsttriebes gefordert, mehr Gelegenheit für Willensbildung; bekämpft wird das Übergewicht des Wissens gegenüber dem Können, des Formalen gegenüber dem Materialen, des bloß Schulenden gegenüber dem Erhebenden und des Tüchtigmachenden; gegenüber dem Buchmäßigen wird mehr Beziehung zur freien Natur, zu mannigfacher menschlicher Betätigung und Arbeit gefordert." (Münch a. a. O.) Dadurch wird die Aufstellung von Lehrplänen zu einer schwierigen Sache; denn es ist nicht leicht, die richtige Mitte zu halten zwischen den verschiedenen Forderungen.

In letzter Zeit hat man infolge der hohen Sterblichkeit der Kinder im Säuglingsalter dieser Epoche des Kindeslebens besondere Aufmerksamkeit seitens des Staates wie der Ärzte geschenkt; man ist in allen Kulturländern bemüht, den Kampf gegen die Sterblichkeit im ersten Kindesalter aufzunehmen. „Ebenso findet das Gebiet der Schulzeit ernste Aufmerksamkeit, was schon deshalb erklärlich ist, weil sich die Ansprüche an die Ausbildung der Jugend immer mehr steigern und die Einführung einer rationellen Hygiene, also eines ausgleichenden Mittels für die Stärkung des Körpers, höchst notwendig geworden ist. Auch hier haben Staat und Gesellschaft ihre Aufgabe begriffen; zahlreiche Kongresse beschäftigen sich mit den einschlägigen Fragen und die Literatur ist eine außerordentlich umfangreiche und nützliche." (A. v. Lindheim, Saluti juventutis, II, 3, 7.) Dagegen schenkt man dem neutralen Kindesalter bis zum Beginn der Schule noch nicht die nötige Aufmerksamkeit, obgleich in dieser Zeit die körperliche Entwicklung am auffälligsten ist und das geistige Wachstum die schärfste Überwachung beansprucht. „Das Kind vom 2. bis 7. Lebensjahre lernt gehen und sich bewegen, es lernt sprechen, es kommt zum Bewußtsein seines körperlichen und geistigen Daseins; es bildet sich sein Wille aus, Leidenschaften und Tugenden, Talente und Talentlosigkeit treten sichtbar hervor, und es ist daher gar keine Frage, daß gerade diese Zeit mehr als jede andere Epoche die Aufmerksamkeit der Familie, der Gesellschaft, des Staates finden sollte; und gerade das Gegenteil geschieht." (Lindheim a. a. O.) In diesem Alter entwickeln sich manche Übel (Zerstörungssinn, Lüge u. a.), die kaum noch durch die spätere Erziehung beseitigt werden können; dagegen werden Anlagen (Sinne, Sprache) so unvollkommen ausgebildet, daß das Versäumte kaum nachzuholen ist. Durch die mit dem zweiten Lebensjahre eintretende Gehfähigkeit schafft sich das Kind nicht nur eine bedeutende Erweiterung seines Vorstellungsinhaltes, sondern es stellt auch hinsichtlich der Erziehung ganz neue Ansprüche; diese aber haben in der Hauptsache die Eltern in der Hand. Wenn nun auch hinsichtlich der körperlichen Erziehung in manchen Fällen den Eltern der Arzt beratend und unterstützend zur Seite steht, so sind sie hinsichtlich der geistigen Erziehung fast ganz unberaten; und doch „vollzieht sich in dieser Altersstufe der gewaltige Übergang von einem noch halb unbewußt perzipierenden und apperzierenden Wesen zu einem denkenden, sprechenden, überlegenden Menschen". (Dr. J. Zappert in Saluti juventutis a. a. O.) Von ganz besonderer Bedeutung für die Schule ist die in dieser Zeit notwendige Berücksichtigung der Ausbildung der höheren Sinnesorgane, des Sprechens und der Handgeschicklichkeit; denn in ihnen sind die Grundlagen der geistigen und technischen Bildung enthalten. Gewiß hat man der Entwicklung der Sinne und der Sprache seitens der Kinderforschung besondere Aufmerksamkeit geschenkt; aber die diesbezüglichen Ergebnisse dieser Forschung sind pädagogisch noch wenig verwertet. Eine pädagogische Vorbildung der Mütter durch die Fortbildungsschule in Verbindung mit Kindergärten, durch Vorträge, Bücher und Zeitschriften und bessere Ausbildung der Kindergärten und Kindergärtnerinnenschulen müssen in erster Linie erstrebt werden; Staat und Gesellschaft haben hier noch große Aufgaben zu lösen. Dazu kommt noch mit Rücksicht auf die ärmeren Volksklassen die Errichtung und Einrichtung von Kinderbewahranstalten und Krippen; ebenso ist das Anlegen von Kinderspielplätzen von großer Wichtigkeit. Gewiß ist die Mutter die beste Erzieherin; allein unser soziales Leben nötigt in vielen Fällen

zur Ergänzung der Familien- durch die Kindergartenerziehung. Während in der Familie gewöhnlich das Kind sich selbst zuviel überlassen wird, greift im Kindergarten die Erzieherin meistens zu sehr in das Kindesleben ein; alles wird hier geleitet, suggeriert. Es besteht daher in dem Kindergarten die Gefahr, die Natur des Kindes zu verdrängen, die natürliche Entwicklung in künstliche Bahnen zu leiten; „Erziehung ist nicht nur Zucht, sondern auch Leben". Dieses Leben muß sich frei entfalten können; der Erzieher muß nur die Hemmnisse wegschaffen und von Irrwegen ablenken. Er muß, um hier seinen Einfluß geltend zu machen, soweit als möglich versuchen, die häuslichen Verhältnisse seiner Schüler kennen zu lernen, damit er sie richtig beurteilen kann; denn Anlagen und Umgebung üben bekanntlich einen großen Einfluß auf den Menschen aus. „Jedes Kind bringt gewisse Anlagen mit zur Welt. Wir dürfen dies aber keineswegs im Sinne der Lehre von den angeborenen Eigenschaften verstehen, die früher einen Teil der Pädagogik beherrschte, sondern in dem Sinne, daß in der somatischen und psychischen Sphäre Entwicklungsdispositionen bestehen, welche gewisser homologer Einflüsse der Umgebung bedürfen, um zur Ausbildung zu gelangen; sind diese positiven Einflüsse der Umgebung in der einen oder andern Richtung nicht vorhanden, so gehen diese Entwicklungsdispositionen früher oder später spurlos verloren." (Dr. Heller, Saluti juventutis.) Die Aufgabe des Lehrers muß es sein, soweit als möglich die häusliche Erziehung im Sinne der Pädagogik zu beeinflussen und die Anlagen, die das in die Schule eintretende Kind von Natur und durch den Einfluß so zur Entwicklung zu bringen, daß ein leiblich und geistig gesundes Leben möglich ist.

Der Entwicklung des Kindes während der Schulzeit hat man in neuerer Zeit größere Aufmerksamkeit geschenkt; besonders hat man den Zusammenhang zwischen körperlicher und geistiger Entwicklung tiefer zu erfassen gesucht. Für die Körperentwicklung ist vor allem das Körpergewicht von Bedeutung; genauere Untersuchungen haben ergeben, daß die gleichalterigen Kinder mit besserer Körperentwicklung (höherem Gewicht) in einer höheren Schulklasse sitzen als jene Altersgenossen mit geringerer Körperentwicklung. In vielen Fällen, besonders in den größeren Städten, wirkt die Schule vorteilhaft auf die körperliche Entwicklung, indem sie der ärmeren Bevölkerung gesunde Wohnräume bietet; durch Schulbäder, Schulküchen, Spiele, Schulärzte usw. wird hier das leibliche Wohl der Jugend allseitig gepflegt. „Sehr wichtig wäre es für das Wohl der Jugend, auf breiter Basis sicherzustellen, welchen Einfluß auf die physische Entwicklung der Volksschulbesuch im ersten Schuljahre habe; einiges wenige liegt dazu bereits vor, was auf ein Ansteigen der Morbididät, auf entwicklungshemmende Einflüsse des Schullebens hinweist." (Dr. Burgerstein in Salus juventutis.) Die von dem bekannten Kinder- und Schularzt Dr. Schmid-Monnard angestellten Untersuchungen haben ergeben, daß im ersten Schuljahre die geringste Gewichtszunahme von allen zur Beobachtung gekommenen Lebensjahren eingetreten war; sie haben auch ergeben, daß diese Gewichtszunahme beträchtlich geringer war als bei Kindern, welche die Schule nicht besuchten. Jedenfalls entspricht es nicht dem physiologischen Bewegungsbedarf sechsjähriger Kinder, wenn man sie als Lernanfänger zu täglich stundenlangem Sitzen anhält. Für die Volksschule auf dem Lande kommt noch in Betracht, daß fast alle Veranstaltungen zur Gesundheitspflege (Schulbad usw.) fehlen und auch die minderwertigen Kinder (ca. 2%) in sie aufgenommen werden, welche in größeren Städten in Hilfsklassen unter-

gebracht werden; auch muß hier berücksichtigt werden, daß selten Knaben und Mädchen in den letzten Schuljahren, wo die Entwicklung bei beiden Geschlechtern verschieden ist, zusammen unterrichtet werden.

Ein sehr wichtiger Teil der experimentellen Pädagogik ist die **Begabungslehre**; sie ist für die Praxis der Erziehung ebenso wichtig als ihre Ausführung schwer ist. Erst seit Ausgang des 19. Jahrhunderts spielt sie in der Psychologie und Pädagogik als Gegenstand wissenschaftlicher Forschung eine Rolle; erst die experimentelle Psychologie und Pädagogik haben ihr eine feste Grundlage geschaffen. Zunächst hat man sich auch hier mit den Erwachsenen beschäftigt; Baerwald hat (1896) eine „Theorie der Begabung" geschrieben, die aber nur den erwachsenen Menschen ins Auge faßt. Die hier gebotenen Untersuchungen und Lehren können nicht ohne weiteres auch auf das Kind übertragen werden; denn zahlreiche Begabungsunterschiede der Erwachsenen sind ein Produkt der jenseits der Kindheit liegenden geistigen Weiterentwicklung. Man versteht im allgemeinen unter „Begabung" die Befähigung im intellektuellen Gebiete des Seelenlebens, welche sich auf angeborene oder erworbene Anlagen zurückführen lassen; die Begabungslehre hat daher die Aufgabe, „die individuellen Ausprägungen intellektueller Befähigung der Menschen allseitig nach ihren tatsächlichen Verhältnissen und den Ursachen ihres Zustandekommens zu erforschen". (Meumann a. a. O.) Ihre erste Aufgabe muß sein, das angeborene Moment der Begabung zu untersuchen, sein Wesen zu bestimmen und es von dem erworbenen Moment zu trennen; sodann muß sie versuchen, Anlagetypen aufzustellen. Weiterhin muß sie die angeborenen und erworbenen Momente der Begabung in ihrem Zusammenwirken ins Auge fassen; in dieser Hinsicht wird sie die Aufstellung von Begabungstypen erstreben und deren Zustandekommen zu erklären suchen. Endlich aber hat die pädagogische Begabungslehre „die Entwicklung der kindlichen Begabung zu verfolgen, zu sehen, in welchem Grade und in welcher Richtung sich in den verschiedenen Lebensjahren des Schulkindes die Begabungsunterschiede ausprägen und sodann die Vergleichung der Begabung bei den Geschlechtern, bei Knaben und Mädchen", zu untersuchen.

Die Kenntnis der „**Entwicklung des Interesses des Kindes**" muß für den Schulmann von besonderer Bedeutung sein; sie wird von L. Nagy in der „Zeitschrift für experimentelle Pädagogik" eingehend behandelt. Zahlreiche Beobachtungen sind schon in dieser Hinsicht gemacht worden; sie beziehen sich im allgemeinen auf die Gegenstände des kindlichen Interesses; Nagy dagegen wendet seine Aufmerksamkeit der Form zu, die allerdings eng mit dem Gegenstande verbunden ist. Die Kinderpsychologie lehrt im allgemeinen, daß bei Kindern im Alter von 3—7 Jahren körperliche Tätigkeit und deren Gegenstände im Mittelpunkte des Interesses stehen; im Alter von 8—12 Jahren wendet sich das Interesse den Naturgegenständen und solchen Spielen zu, welche den Körper in kräftige Bewegung setzen. Im Alter von 12—18 Jahren wendet sich das Interesse mehr den geistigen Tätigkeiten und den sich an diese knüpfenden Gegenständen zu; infolgedessen erwacht auch von dieser Zeit an das Interesse am gesellschaftlichen Leben, zu dem sich erst von da an das für Wissenschaft, Kunst, Philosophie und Religion gesellt. Nach der formalen Seite hin hat Nagy das Verhalten der Kinder nach zwei Richtungen hin beobachtet, nach ihrer körperlichen Tätigkeit (aktives Interesse) und nach dem Erwachen der Aufmerksamkeit (passives Interesse); er findet im ganzen dabei folgende Stufen:

sinnliches, subjektives, objektives, beständiges und logisches Interesse. Das sinnliche Interesse beherrscht in den beiden ersten Lebensjahren das Kind völlig; erst nach und nach tritt auch das Interesse für die Gegenstände auf, aber nur für solche, welche die Sinne vermöge einer ihrer Eigenschaften in gesteigertem Maße irritieren. Im Alter von über zwei Jahren vermindert sich beim Kinde das Gefühl für rein sinnliche Eindrücke und tritt das für Gegenstände mehr hervor; aber es interessiert sich nur für Gegenstände, die in ein Verhältnis zu seinem eigenen Bewußtsein treten und dadurch seinen Selbsttätigkeitstrieb befriedigen. „In der Zeit, wo beim Kinde die Phantasie mächtig zu wirken beginnt, schätzt es die Gegenstände, je nachdem dieselben seine Phantasie beschäftigen; die Phantasie als innere Tätigkeit hat einen höheren Wert, aber sie ist ein ebenso mäßiger Faktor des Interesses als die äußeren Handlungen. Die von der Phantasie ausgeführten Tätigkeiten sind dem Kinde ebenso wertvoll, wie seine wirklichen Handlungen; die durch innere Impulse hervorgerufenen äußeren Handlungen erwecken im Kinde so lebhafte Gefühle, daß diese Handlungen ohne praktische Resultate die Aufmerksamkeit ganz fesseln.“ (Nagy a. a. O.) Der Gegenstand des Interesses ist also nicht der Zweck der Tätigkeit, sondern die Handlung an und für sich bildet denselben; das ändert sich aber vom 6. bis 7. Jahre an, indem der Wert der Tätigkeit nunmehr durch den sachlichen Inhalt bestimmt wird. „Der Idealismus schwindet, und es beginnt die Zeit der realen Tätigkeit; die Gegenstände verlieren ihren symbolischen Wert und wirken durch ihren realen Wert auf das Kind. Das Kind begnügt sich nicht mit dem Nachahmen der Tätigkeiten und symbolischer Darstellung, sondern es knüpft praktische Zwecke an dieselben; es begnügt sich nicht mit dem Spiele, sondern es will wirklich handeln.“ (Nagy.) Es schätzt nunmehr infolgedessen die Gegenstände nach ihrem praktischen Werte; mit der praktischen Tätigkeit, die sich daraus entwickelt, erwächst die Absicht, die wirkliche Welt kennen zu lernen. In dieser Zeit fangen auch die sozialen Beziehungen seiner Handlungen an; es sucht und findet auch in dieser Zeit schon oft selbst bei einer gemeinsamen Handlung den Gegenstand, wo es in der Gemeinsamkeit nach den Prinzipien der Arbeitsteilung wirken kann. Daher stehen im Mittelpunkte seines Interesses die Gegenstände, welche im Dienste seiner persönlichen, gesellschaftlichen und praktischen Tätigkeiten stehen; der Trieb nach Erfahrungen, nach Wissen und Können entwickelt sich. Der Wissensdrang des Kindes ist in dieser Zeit noch ganz und gar ein empirischer; es sucht infolgedessen noch nicht nach dem inneren Zusammenhang der Dinge und Erscheinungen. Um diesen Wissensdrang zu befriedigen, fängt es an, seine Beobachtungen zu zergliedern (Analyse), sie in ihren einzelnen Teilen genau zu erfassen; die Beobachtung wird dadurch eine völlig bewußte und geht aus der zergliedernden in die zusammenfassende (Synthese) über. Diese fortschreitende Entwicklung in der Form des Anschauungsvermögens steht in enger Verbindung mit der Umwandlung des Gedächtnisses und mit der Entwicklung der Aufmerksamkeit; die Erinnerung entwindet sich allmählich der sinnlichen Natur und wird verständig, wodurch es befähigt wird, seine Aufmerksamkeit schon von vornhinein auf gewisse Dinge zu richten und seine Betrachtungen zielbewußt zu vollstrecken. Aber immer ist und bleibt es die praktische Tätigkeit, die das Interesse des Kindes fesselt; die Beschäftigung mit den Gegenständen zwingt es, dieselben genau kennen zu lernen, weil es sich nur so mit denselben beschäftigen kann. Nur allmählich entwickelt sich die Fähigkeit, unabhängig von

äußeren Tätigkeiten seine objektive Aufmerksamkeit auf die Tätigkeit zu lenken (passives Interesse); diese Äußerung des objektiven Interesses, welche durch die Willenskraft unterstützt wird, kann als selbstbewußte Aufmerksamkeit bezeichnet werden, die zum bewußten Betrachten führt. Dieses aber wendet sich wieder nur den Gegenständen zu, für welche der Mensch sich beständig interessiert; je größer dieses ständige Interesse ist, desto mehr und vielseitiger befaßt es sich mit ihnen. Gegenstand des ständigen Interesses sind aber wiederum in erster Linie die äußeren Handlungen, welche aber von lebhaften inneren Handlungen begleitet und so Gegenstand intensiver Aufmerksamkeit werden; diese letztere bezieht sich teils auf die eingehende Erkenntnis der äußeren Gegenstände, teils regelt sie mittels der in der Vergangenheit gesammelten Erfahrungen die Handlungen. Das Kind lernt nicht nur, im Dienste eines einzigen Zwecks seine Handbewegungen, den Gebrauch seiner Sinne und seine Ideen-Assoziation einheitlich koordinieren, sondern es werden immer neue Tätigkeiten mit der Haupthandlung verbunden; es entstehen aus der Synthese der äußeren und inneren Handlungen weitere und umfangreichere zentralisierende Tätigkeiten, bei denen durch das Weglassen oder Üben einzelner Bewegungen die Handlungen selbst immer vollkommener sich gestalten. Die geistigen Funktionen, die bisher ihren empirischen Charakter noch beibehalten haben, entwickeln sich erst etwa vom 12. Jahre an nach der logischen Seite hin in abstrakter Form; das Kind interessiert sich erst von da an für den Inhalt der Dinge, für Personen und Erscheinungen und wendet seine Aufmerksamkeit dem inneren Zusammenhang zu.

Diese Betrachtungen, gestützt auf Tatsachen der experimentellen Psychologie, fordern zu pädagogischen Betrachtungen auf; denn die Erziehung kann nur als eine Unterstützung der natürlichen Entwicklung angesehen werden. Wir müssen daher die Erziehungsmittel und -maßregeln den einzelnen Entwicklungsstadien anpassen; nur innerhalb dieser natürlichen Entwicklung können die pädagogischen Einwirkungen zur Geltung gebracht werden. „Wir sehen, daß das Kind auf jeder Stufe etwas Charakteristisches hat; jede Stufe stützt sich auf die ihr vorangehende, und jede folgende Stufe wirkt um so kräftiger, je intensiver die Entwicklung auf der früheren Stufe war. Im Interesse der Entwicklung hat jede Stufe ihre Berechtigung, und wenn wir eine der andern aufopfern oder vorziehen wollten, wäre das unvernünftig und ungerecht; daraus folgt, daß jede Stufe pädagogische Maßregeln fordert. Die Erscheinungen einer jeden Stufe brauchen andere pädagogische Förderungsmittel; wir müssen die günstigen Wirkungen fördern und die hemmenden Eindrücke fernhalten." (Nagy a. a. O.) Durch das natürliche Interesse des Kindes aber, das eine natürliche Äußerung des natürlichen Entwicklungsprozesses ist, wird der ganze Bildungsprozeß geleitet; die vernünftige Erziehung des Interesses, die zur Selbsterziehung hinführt, muß aber darin bestehen, die natürlichen Stufen der Entwicklung mit zur rechten Zeit angewendeten künstlichen Einwirkungen zu fördern. Da auf der ersten Stufe der Entwicklung die Entwicklung der Sinne und infolgedessen das sinnliche Interesse vorherrschen, so müssen die Sinne gebraucht und geübt und zu diesem Zwecke mit der äußeren Welt in Beziehung gebracht werden; wir dürfen das Kind den Eindrücken der äußeren Welt nicht entziehen, sondern vielmehr die Berührung mit der äußeren Welt fördern und seine Sinne, besonders Auge und Hand, im Spiel zu betätigen suchen. Auf der folgenden Stufe, die etwa bis zum 7. Lebensjahre reicht und oben als die Stufe des subjektiven Interesses

bezeichnet worden ist, geht diese Förderung der Entwicklung durch die Einwirkung der Außenwelt und durchs Spiel fort; die Erziehung hat hier die Aufgabe, die Aufmerksamkeit des Kindes in solche Richtung zu lenken, daß alle seine Triebe zur Geltung kommen. Wir müssen daher namentlich das Kind im Spiele vielseitig beschäftigen; wir müssen ihm Gelegenheit geben, selbsttätig seine verschiedenen Kräfte im Spiele zu üben. Vom 7. Lebensjahre an entwickelt sich das objektive Interesse im Kinde; es strebt zielbewußt nach den entsprechenden konkreten Zwecken. Dies ist die Zeit, wo der Unterricht beginnt, „da die realistischen Triebe und Handlungen im geistigen Leben des Kindes zu empirischen Wahrnehmungen führen" (Nagy); dieser Unterricht wird aber „erst dann natürlich und erfolgreich sein, wenn er auf der passiven und aktiven Berührung mit der äußeren Natur, wenn er auf unmittelbarer Anschauung und manueller Tätigkeit beruht". (Nagy.) Nur durch einen solchen Unterricht werden die verschiedenen Anlagen und Kräfte, die verschiedenen Interessen im Kinde entwickelt; nur so kann die Individualität des Kindes zur vollen Entwicklung kommen und in ihr ein ständiges Interesse herausgebildet werden, das zur Entwicklung der Persönlichkeit führt. Auch beruht nur ein solcher Unterricht auf empirischer Grundlage; nur er fördert das anschauliche Denken, welches auf dieser Stufe noch vollständig das Geistesleben beherrscht. Erst vom 12. Lebensjahre an geht dieses anschauliche Denken allmählich in das logische über und erwacht damit das logische Interesse; dieses führt den Menschen zur Bildung für die menschliche Gesellschaft durch die wissenschaftliche, ästhetische, philosophische und religiöse Bildung und erhebt ihn auf die Stufe der Selbsterziehung durch Selbstbildung.

Zu den pädagogischen Forderungen, die für die Erziehung aller Zeiten und aller Kulturmenschen gültig gewesen sind und sein werden, gehört die der „Erziehung zur Selbsttätigkeit"; sie ist im Wesen der Menschennatur begründet und daher allgemeingültig. Die Äußerung dieser Selbsttätigkeit wird bald als das „Menschliche" (Humanität), bald als das „Göttliche" (Divinität) bezeichnet; sie bringt eben das innere Wesen des Menschen, das Menschlich-Göttliche, zum Ausdruck. Die Pädagogik, die dabei mithelfen, die Entwicklung dieses inneren Lebens des Menschen unterstützen und fördern soll, ist daher eine Kunst; denn die Aufgabe derselben ist es, Ideale darzustellen, wie sie die Wirklichkeit nur schwer oder teilweise hervorbringt. Die Selbstdarstellung des Menschenideals, d. h. des Menschlich-Göttlichen, unter Mithilfe der Erziehung wird man daher als höchstes Ziel aller Erziehung hinstellen können; sie schafft die sittliche Persönlichkeit. So sehr auch in unserer Zeit das soziale Element in der Erziehung berücksichtigt werden muß, so sehr müssen wir uns auch bestreben, sittliche Persönlichkeiten zu erziehen, keine Schablonenmenschen; denn nur die Persönlichkeit kann als Glied der sozialen Gemeinschaft soziale Pflichten erfüllen. Mit Rücksicht auf diese Pflichten muß also die individuelle Erziehung stattfinden; darum muß neben sie die soziale treten. Die sittliche Persönlichkeit, welche durch die Selbsttätigkeit aus dem inneren Wesen des Menschen unter Beihilfe der Erziehung erwachsen soll, muß in der Lage sein, sich an der Kulturarbeit der Zeit mit Erfolg beteiligen zu können; daher muß sie mit dieser Kulturarbeit bekannt gemacht werden. „Mag Kraftbildung das oberste Prinzip bleiben, so kann diese Kraft doch in der Hauptsache nur gebildet werden am Kulturgehalt ihrer Zeit, um sie dem Leben und seinen Forderungen nicht zu entfremden, sondern sie zu befähigen, dereinst

an der Vermehrung dieses Kulturgehaltes mitzuschaffen." (Weber a. a. O.) Der Kulturgehalt der Zeit im Zusammenhang mit dem der Vergangenheit, aus dem er hervorgewachsen ist, muß jedoch, wenn er kraftbildend sein soll, selbsttätig erfaßt und wieder selbsttätig gestaltet werden; „aus dem Erfassen und Behalten muß ein Gestalten und Wiedergeben werden", denn „erst im Gestalten und Wiedergeben kommt die wahre Selbstdarstellung zu ihrem Rechte". (Weber a. a. O.) Dieses Gestalten und Wiedergeben muß in allen möglichen Ausdrucksformen, im Werk, Zeichen und Wort, erfolgen; denn nur in diesem Falle ist sie Selbstdarstellung des ganzen Menschen. „Eine Pädagogik, die Selbsttätigkeit fordert, wird auch körperliche Betätigung verlangen; die physische Bildung wird zur Grundlage für die psychische." (Weber a. a. O.)

Prof. Meumann zeigt in seinen „Vorlesungen über die experimentelle Pädagogik" deutlich, was die experimentelle Pädagogik seither geleistet hat und was sie noch zu leisten hat; in den zwei Bänden dieses bedeutsamen Werkes liegt eigentlich eine Revision der ganzen Didaktik insofern vor uns, als darin dargelegt ist, was von derselben durch experimentelle Untersuchung und Prüfung als feststehend angesehen werden kann und was noch einer weiteren Prüfung bedarf. „Viel," sagt er, „bleibt uns noch zu tun in der weiteren allgemeinen Grundlegung der Pädagogik durch genauere Erforschung der Entwicklung des Kindes. Die Entwicklungsforschung muß namentlich ausgedehnt werden auf die allgemeinen Grundlagen der geistigen Entwicklung in dem körperlichen Leben des Kindes. Wir müssen das Kind in der eigentümlichen Parallelität seiner geistigen und seiner körperlichen Entwicklung bis ins einzelne zu verstehen suchen, insbesondere die organischen Hemmungen seiner Entwicklung und seines Fortschrittes und ihre Ursachen und die Mittel zu ihrer Beseitigung kennen lernen. Nur dann kann auch die Behandlung des Kindes in der Praxis eine allseitige werden." Der Pädagoge hat es mit der Erziehung des Kindes in seiner Totalität zu tun; er muß daher auch die leibliche Entwicklung ins Auge fassen, wenn ihm auch hier der Schularzt ergänzend und beratend zur Seite tritt. Denn der Pädagoge weiß, daß die gesamte Leistungsfähigkeit des Kindes abhängig ist von dem Entwicklungsstadium und dem Wohlbefinden seines ganzen Organismus. Er muß das ganze Kind in seiner Beziehung zur Umgebung als ein aktives Wesen erfassen, das die von außen ihm zukommenden Einflüsse verarbeiten muß; der Erzieher soll es dabei führen, ihm den rechten Weg zeigen und es vor Abwegen bewahren. Von diesem Gesichtspunkte aus wird unser Unterricht eine eingehende Umgestaltung erfahren müssen; die seit Jahren durch den „Werkunterricht" angestrebte Reform erhält durch die experimentelle Didaktik eine andere Form und ist nicht mehr abzuwenden. Unsere üblichen Schulmethoden müssen von diesem Gesichtspunkte und durch die experimentelle Didaktik einer kritischen Untersuchung und Betrachtung unterzogen werden; hierzu muß jeder Lehrer mithelfen. Er muß sich daher mit der experimentellen Pädagogik in ihren wesentlichen Punkten bekannt machen; er muß sich mit den wichtigsten Problemen derselben und deren Lösung beschäftigen. Tut er dies und arbeitet er planmäßig nach den gegebenen Richtlinien in seiner Schule, dann kann er von der Schulbehörde auch möglichst große Selbständigkeit und Bewegungsfreiheit fordern und erwarten; denn er ist dann in der Lage, sich selbst die Wege zu dem Ziele in seinem Unterrichte zu bahnen und zu begründen.

Ein wichtiges Gebiet der experimentellen Pädagogik ist die Technik

und Ökonomie der geistigen Arbeit des Schulkindes; sie hat zu untersuchen, welche psychische Vorgänge bei einer geistigen Arbeit in Tätigkeit treten und mit welchen Mitteln das Kind einen Arbeitseffekt erreicht. Sie hat ferner die allgemeinen Bedingungen festzustellen, unter denen jede geistige Arbeit des Kindes sich vollzieht (Aufmerksamkeit, Übung, Ermüdung); und endlich hat sie auch die speziellen Bedingungen ins Auge zu fassen, die bei besonderen Arbeiten (Rechnen, Lesen usw.) zu erfüllen sind. Denn durch die geistige Arbeit werden teils allgemeine (formale), teils besondere (materiale) Ziele erstrebt; die formalen Ziele gipfeln in der Vervollkommnung der geistigen Fähigkeiten, die materialen in den durch den Lehrplan festgestellten Bildungszielen.

Geistige Arbeit bewirkt für den arbeitenden Menschen einen Verbrauch an Kraft; sie wirkt ermüdend. Wird die Ermüdung zur Erschöpfung, so wirkt sie schädigend; sie fordert, wenn diese Schädigung nicht eintreten soll, die Erholung. Die geistige Hygiene der Schularbeit muß darüber wachen, daß diese Erschöpfung nicht eintritt; sie muß mit den Bedingungen des Kraftverbrauchs und der Ermüdung bekannt machen, die Kennzeichen hochgradiger Ermüdung feststellen, das zulässige Maß der Anstrengung und Ermüdung angeben, die schädlichen Folgen derselben aufdecken und zeigen, welche Vorbeugung durch die Erholung getroffen werden kann. Zu diesem Zwecke ist es die Aufgabe der Geisteshygiene, den Kräfteverbrauch, der durch die geistige Arbeit herbeigeführt wird, kennen zu lernen und die Größe desselben und zugleich die Größe der typischen Veränderungen, die unter dem Einfluß der durch den Kräfteverbrauch herbeigeführten Ermüdung entsteht, festzustellen; sodann hat sie die Bedingungen aufzusuchen, unter denen der Kräfteverbrauch und infolgedessen die typische Veränderung der geistigen Arbeit durch die Ermüdung und Erschöpfung herbeigeführt wird. Weiterhin müssen Wesen und Bedingung der Erholung untersucht und Maßregeln aufgesucht werden, die einen schädlichen Kräfteverbrauch bei geistiger Arbeit vermeiden lassen.

Einen wertvollen Beitrag zur „Kinderpsychologie" hat Prof. Fr. Queyrat in seiner Schrift: „La Logique chez l'Enfant et sa Culture" geliefert; sie ist von P. Krause ins Deutsche übertragen worden (Das Denken beim Kinde und seine Pflege; II, 2, 12) und beschäftigt sich mit der Verbindung der Entwicklung des Denkens beim Kinde mit der Entwicklung der Sprache desselben. Er sieht in dieser Entwicklung den Unterschied zwischen Mensch und Tier; „während nämlich für das Tier jedes Zeichen seine ganz bestimmte Beziehung bewahrt, ohne jemals den Gedanken ähnlicher Beziehungen hervorzurufen, findet das Kind selbst neue Verknüpfungen, nachdem in seinem Geiste einmal durch Nachahmung oder auch ohne äußere Veranlassung eine erste Verknüpfung stattgefunden hat. Es ergreift eine Ähnlichkeit, eine weiter- oder näherliegende Analogie zwischen irgend einem Gegenstande, den es schon benannt hat, und anderen, die es noch benennen will. Den neuen Gegenständen gibt es die Namen der schon bekannten; von jetzt an hat es ein Mittel, um alles auszudrücken: es ist im Besitze der Sprache". (Queyrat-Krause a. a. O.) Damit beginnt das spontane Denken; die aus einzelnen Worten bestehende Sprache vertauscht nun, ungefähr mit dem dritten Lebensjahre, das Kind mit einer zusammengesetzten und konkreten, die mit einem bestimmten Worte auch einen bestimmten Gegenstand bezeichnet. „Von da an schreitet das Denken in demselben Maße fort wie die Sprache; eins wird vom andern unterstützt." (Queyrat-

Krause a. a. O.) Die Sprache könnte sich ohne ein Minimum von Denken nicht ausbilden; das Denken aber könnte seine höchste Entwicklungsstufe nicht erreichen, wenn ihm nicht die Sprache zu Hilfe käme. Indem das Kind „die einzelnen Wörter der Sprache lernt, macht es sich zugleich noch vertraut mit den Gedanken der Personen, die sich im Umgang mit ihm derselben Wörter bedienen, und zwar besonders mit den Gedanken derer, die sie gebildet haben; so zieht es Vorteil aus deren geistigen Eroberungen. Unsere Vorgänger auf der Erde haben im Laufe der Generationen ihre Geisteskräfte angewandt, um zu beobachten, um abzuleiten und um einzuordnen; durch die Sprache erben wir die Ergebnisse dieser Arbeiten". (Queyrat-Krause.) Mit dem Worte halten wir die Vorstellungen und Gedanken im Gedächtnisse fest und reproduzieren sie wieder durch sie; „ohne die Namen müßte man diese Gedankenreihen oft wiederholen, und zwar immer mit derselben Anstrengung wie bei der ersten Aufstellung der Reihen. In dem Maße, wie die Unterschiede zwischen den Beziehungen der Gegenstände zahlreicher, zusammengesetzter und schärfer werden, wird die Sprache bestimmter und dadurch viel besser fähig, diese Unterschiede auszudrücken; umgekehrt müssen alle, die eine schon ganz bestimmte Sprache geerbt haben, lernen, denkend zu ihr vorzudringen, alle Beziehungen von Gegenständen zu beobachten und zu unterscheiden, für die sie schon früher gebildete Ausdrücke finden, so daß wir also in jedem Worte einen Lehrmeister unserer Denkkraft haben. So erwirbt sich das Kind mit dem Worte eine ungeheure Menge wesentlicher Kenntnisse über die Natur und den Menschen, über die Dinge und die Tätigkeiten, über das Leben und die Gesellschaft, ja sogar über den Geist; und das befähigt es ziemlich schnell zum Nachdenken". (Queyrat-Krause.) Mit Hilfe der so erworbenen Sprache bestimmt das Kind nach und nach die Begriffe, die es sich bereits gebildet hatte und bringt sie in Übereinstimmung mit den Tatsachen; es paßt sie der Wirklichkeit an. Durch sie ergänzt und erweitert es aber auch seinen Erfahrungskreis; denn es stößt überall auf Vorstellungen, die es sich anzueignen und mit der kleinen Summe seiner Erfahrungen zu verknüpfen versucht. Damit aber betritt das Kind in seiner Entwicklung die Stufe des Nachdenkens oder der Vernunft; es wird, etwa mit dem siebenten Lebensjahre, fähig, nachzudenken und zu urteilen.

Auch in der Entwicklung des Menschengeschlechts wurde im Denken und Sprechen ein ähnlicher Stufengang wie bei der Entwicklung des Kindes durchlaufen; der Kampf ums Dasein hob den Menschen, allerdings sehr langsam, von Stufe zu Stufe. Ein entscheidender Punkt in der geistigen Entwicklung des Kindes ist der, wo es, etwa in der zweiten Hälfte des dritten Lebensjahres, das Wörtchen „ich" für seine Person gebraucht; dieses Ich, seine Persönlichkeit, wird nun der Mittelpunkt des Denkens und Handelns. Das Persönlichkeitsgefühl ist zweifellos schon vorher vorhanden; es bildet sich allmählich durch Berührung seines Körpers und dessen Beziehungen zu anderen Körpern aus. Es fühlt und erkennt seinen Körper und die an ihm vorgenommenen Veränderungen; es fühlt und erkennt aber auch die Befähigung, an Gegenständen seiner Umgebung Veränderungen hervorzurufen. Zugleich personifiziert das Kind die Dinge und paßt ihre Tätigkeit der seinen an; es ahnt Absichten, Wollen und Folgen von Ursache und Wirkung, die den seinen ähnlich sind. Für alles, was geschieht, vermutet das Kind einen Endzweck; der Suche nach demselben schließt sich aber bald auch die nach der Entstehungsursache an. Dabei treten die ersten religiösen Gefühle und Ge-

danken auf; denn in vielen Fällen wird dem Kinde Gott als der Urheber bezeichnet, den es personifiziert. Das Kind wird durch die vielen in seinem Gehirn durch den Verkehr mit Natur und Menschen aufgespeicherten Vorstellungen dazu gedrängt, dieselben untereinander zu verknüpfen; dabei spielt die Ähnlichkeit, die Analogie eine große Rolle. Damit beginnt das Urteilen und Schließen des Kindes bestimmte Formen anzunehmen: es beginnt eine Induktion, die sich nicht durch die Form, sondern durch den schlecht beschaffenen Stoff von der späteren unterscheidet. Die falschen Urteile und Schlüsse, die infolgedessen vorkommen und eigentlich nur Assoziationen sind, werden durch die Erfahrungen des Kindes allmählich korrigiert; von dem instinktiven Denken geht so das Kind zum bewußten über, bei welchem die einzelnen Vorstellungen und ihre Beziehungen zueinander klar bewußt sind. Dieses Denken geht immer von einem durch unmittelbare (instinktive) Erkenntnis (Auffassung) entstandenem Ganzen aus; es sucht in ihm die verschiedenen Elemente zu unterscheiden, indem es die Aufmerksamkeit allmählich auf die einzelnen Teile oder Eigenschaften des Gegenstandes richtet und sie untereinander und mit ähnlichen oder verschiedenen Elementen anderer Gesamteindrücke vergleicht, die mehr oder weniger genau reproduziert werden. „Der Akt des Unterscheidens ist dann ein Wiedererkennen, das mich veranlaßt, dem Teile oder der Eigenschaft einen Namen zu geben; das Wort drückt die Ähnlichkeit einer Erscheinung mit anderen aus. Durch die klare Erkenntnis des Inhaltes eines Ganzen wird unsere einfache Vorstellung zum Begriff; im Begriff ist also eine Vorstellung, deren Inhalt so klar und deutlich vom Bewußtsein erkannt wird, daß er sich bei den verschiedenen Gesamteindrücken, in denen er enthalten ist, nicht verändert. Dadurch, daß sich der Inhalt der Vorstellungen deutlich abhebt, wird es möglich, alle fremden Elemente und alle Verknüpfungen, die sich zufällig beimengen würden, auszuschließen." (Queyrat-Krause.) Indem an die Stelle der unmittelbaren (instinktiven) Verknüpfung (Assoziation) der einzelnen Vorstellungen (Begriffe) die bewußte tritt, entsteht das logische Urteil; es ist „die mit Bewußtsein und Klarheit durchgeführte Verknüpfung von Begriffen". (Queyrat-Krause.) Auch das Urteil entspringt, wie der Begriff, einer Zergliederung; „während aber bei der Begriffsbildung die Analyse auf die Trennung und Hervorhebung jedes einzelnen Elementes hinzielt, richtet sich bei der Bildung der Urteile die Aufmerksamkeit auf die gegenseitige Verknüpfung der Gruppen der Elemente. Beim Schlusse endlich verbinden wir mehrere Urteile untereinander so, daß sich daraus ein neues Urteil ergibt" (Queyrat und Krause); dabei muß man voraussetzen, daß der die Verbindung vermittelnde Begriff (A=B; B=C; A=C vollständig identisch ist. Ein Begriff entsteht also da, wo man die einzelnen Elemente, ein Urteil, wo man die einzelnen Begriffe und ein Schluß, wo man die einzelnen Urteile zusammendenkt; „beim logischen Denken wird diese Vereinigung immer durch mehr oder weniger bewußte Anwendung des Prinzips der Identität geleitet". (Queyrat-Krause.) Mit diesem Prinzip bildet sich gleichzeitig im Kinde das Prinzip der Kausalität heraus; es besteht in der Erkenntnis (dem Urteil), daß alles eine Ursache hat, welche ursprünglich instinktiv ist und nach und nach bewußt und dadurch wissenschaftlich wird. Weil es der Erfahrung des Kindes noch an Ausdehnung und Mannigfaltigkeit fehlt, so ist es mehr noch als der Erwachsene der Gefahr ausgesetzt, falsch zu urteilen oder zu schließen; aus demselben Grunde ist es ihm auch nicht möglich, die

Begriffe, die es empfängt, zu kontrollieren, weshalb es für die Aufnahme der falschesten und unvernünftigsten Gedanken empfänglich ist, wobei allerdings auch noch das Gefühlsleben seinen Einfluß geltend macht. „Weil das Kind mehr als der Erwachsene dem Einfluß seines Organismus und der besonderen Verhältnisse unterliegt, ist ihm eine gewisse Zusammenhangslosigkeit eigen; da sein Geist schnell den Augenblick vergißt und immer durch neue Eindrücke gereizt wird, und da es ihm an leitenden Gedanken und erworbenen Gewohnheiten fehlt, kann das Kind keinen größeren Zusammenhang herstellen oder berichtigen. Es wird vom gegenwärtigen Eindruck leicht beherrscht. Aber die Zusammenhangslosigkeit, die das Kind an den Tag legt, ist gewöhnlich nur vorübergehend. Mit der Entwicklung seiner Erfahrungen und den Fortschritten seiner Vernunft verallgemeinert es viel verständnisvoller, verknüpft es seine Gedanken nach ihren wahren Beziehungen, und es erhebt sich so nach und nach zur höheren Vernunft der Erwachsenen." (Queyrat-Krause.)

Über die Entstehung der für die Ausbildung des Denkens resp. die Entstehung der Denkgebilde so wichtigen Begriffe von Zeit und Raum gehen die Ansichten noch vielfach auseinander; doch gewinnt die Behauptung, daß sie sowohl Empfindungs- als Denkbestandteile in sich vereinigen, immer mehr Geltung. „In der Zeit ist ein Empfindungsbestandteil enthalten, welcher aus der Aufeinanderfolge der Empfindungen, aus dem Wechsel der Bewußtseinszustände herstammt. Im Raum ist ein Empfindungsbestandteil enthalten, welcher als Ausdehnung zum Bewußtsein kommt, vielleicht auch nur die Ausdehnungsvorstellung bedingt, ohne selbst schon Ausdehnungsempfindung zu sein." (Dr. Kern, Prof., Das Wesen des menschlichen Seelen- und Geisteslebens als Grundriß einer Philosophie des Denkens.) Zur Entstehung der Begriffe Zeit und Raum muß aber vor allem das Moment der Kontinuität, der ununterbrochenen Ausdehnung beim Raum, der ununterbrochenen Dauer bei der Zeit, sowie weiterhin das der Einheitlichkeit, der Gleichförmigkeit, der Unendlichkeit und der Ordnung der Geschehnisse, hinzukommen; dieses alles stammt lediglich vom Denken. Zeit- und Raumvorstellung nehmen also auch in der Erfahrung ihre Entwicklung; sie sind nicht, wie Kant annimmt, a priori, und also auch nicht eine eigenartige Klasse von Erkenntnisformen, sondern aus der Erfahrung hervorgegangene Denkbegriffe, die nur in der Beziehung auf die Außenwelt zur Anwendung kommen. „Der Unterschied zwischen Denken und Empfinden ist der, daß wir im Denken unabhängig sind von fremdartigen Bestimmungsgründen, abhängig nur von logischen Bedingungen, die im Denken selbst gelegen sind, erst im Denken und durch das Denken gesetzt werden; die Empfindungen dagegen sind kein reines, kein logisches Denkerzeugnis, sondern in ihnen sind wir abhängig und bestimmt." (Dr. Kern a. a. O.) Das individuelle Ich ist „nicht der Träger des Ich, sondern ein Denkgebilde, eine einheitlich zusammengefaßte Summe und Folge von geistigen Geschehnissen", in „denen Denken, Empfinden, Fühlen und Wollen analytisch unterschieden und gesondert werden können". Erkenntnistheoretisch stellt sich das Empfinden dar „als Ergebnis einer Aussonderung gewisser Vorgänge oder vielmehr gewisser Vorgangsqualitäten, aus dem Einheitsvorgange des gesamten Weltgeschehens, als Ergebnis einer Aussonderung, welche gleichzeitig auch das Einzel-Ich aus der Gemeinschaft der Gesamtvorgänge ausgelöst hat". Diese Abhängigkeit stellt sich dar „als Beeinflussung unserer Sinnesorgane durch materielle Reize, und zwar durch Reize, welche ihren Ausgangspunkt haben in anderen körper-

lichen Ichs der äußeren Natur“; sie haben also ihren Ursprung in dem Gesamtprozeß, in dem Weltgeschehen, „in welchem unser Ich als Teilwesen wurzelt“. Die Erscheinungen unserer Erfahrungswelt sind somit „die dinghafte Wirklichkeit, und zwar die einzige und wahre Wirklichkeit, welche besteht; dieser Wirklichkeit tut es keinen Eintrag, daß unsere Denktätigkeit ihr eine räumliche und zeitliche Beschaffenheit, eine gegenständliche Form und einen ursächlichen inneren Zusammenhang gibt. Denn das sind die denkgemäßen Hilfsmittel, die denk- und sachgemäße Art und Weise, in welcher wir den Inhalt dieser Wirklichkeit uns anschaulich, einsichtig und begreiflich machen. Der Zusammenhang innerhalb dieser Wirklichkeit ist nicht bloß von uns hineingelegt; er liegt auch in ihr selbst, wie sie an sich ist“; wir machen uns durch das Denken denselben nur anschaulich und verständlich. Die Denkformen sind, wie erwähnt, hinsichtlich ihres Ursprungs lediglich das Ergebnis der Erfahrung; „sie bilden sich, so wie sie sind, lediglich in der Entwicklung der Erfahrung. Die Bausteine zu der Vorstellung unseres Körpers und aller auf ihn sich beziehenden Einzelheiten liefern uns die Empfindungen genau in der gleichen Art, wie zu den Vorstellungen der übrigen Natur; er gehört zur gegenständlichen Außenwelt, bildet in all seinen Beziehungen einen Teil von ihr und geht im Sein und Werden der Natur ohne Rest auf“. Das geistige Ich „nimmt im geistigen Geschehen genau die Stellung ein wie der körperliche Stoff im körperlichen Geschehen; es ist der Träger der Vorgänge, die einheitliche, unveränderliche und beharrliche Grundlage, auf welche aller Wechsel der Vorgänge durch unser zusammenfassendes Denken bezogen wird. Auch das geistige Ich ist deshalb abhängig von der Denktätigkeit und steht nicht über, sondern unter ihr; das Ich als solches ist vom Denken erzeugt, ein bloßer Begriff für die einheitliche Zusammenfassung einer begrenzten Summe von Vorgängen. Das Ich als Gegenstand unserer Erkenntnis bleibt immer nur ein Geschehen, ein Werden, eine fortlaufende Kette von Empfindungs-, Gefühls- und Willensvorgängen, denen durch die sich einflechtende Denktätigkeit einheitlicher Zusammenhang gegeben wird; der Ausdruck dieses einheitlichen Zusammenhangs ist das inhaltsleere Ich, welches wir als beharrliches und unveränderliches Sein, als einheitliches Bindemittel und zugleich als logisches Gegenbild des Denkens jenen Vorgängen in der Form des Substanzbegriffes unterschieben.“ (Dr. Kern a. a. O.)

Der heutige Individualismus, aus dem die individualistische Pädagogik erwachsen ist, ist im Humanismus und Protestantismus geboren; sie trieben die von der Antike genährte individualistische Bewegung auf die Höhe einer ganz neuen Kultur, deren Grundforderung heißt: Freiheit im Denken und Tun! Man forderte infolgedessen freie, in sich vollendete Persönlichkeiten, die Herren ihrer selbst im praktischen wie sittlichen und geistigen Leben sind; das war das Menschenideal Goethes, Schillers und von Steins. Diesem Bildungsideal tritt der Sozialismus entgegen; er stellt der individualistischen Wertung des Menschen die soziale entgegen, nach welcher der Mensch nur als Glied der Gesellschaft etwas bedeutet. Nun kann ja nicht geleugnet werden, daß zurzeit zwei gewaltige Mächte „in allererster Linie auf den Menschen eindringen, um ihn seinem Verhältnis zur Umgebung entsprechend zu begreifen und zu verwenden“, die sozialistische und naturalistische Strömung; sie beide „suchen das Individuum fester an sich zu ziehen (Gesellschaft, Natur) und herabzudrücken in die Stellung eines Gliedganzen“. (Dr. Kästner, Sozialpädagogik und Neuidealismus; II, 3, 12.) Demgegenüber macht

der Individualismus geltend, daß die moralische Welt im Menschen etwas Eigenartiges ist, das nicht aus dem Sozialismus und Naturalismus erklärt werden kann; aber, so fügen wir hinzu, sollte sich nicht doch ein Zusammenhang finden, ohne daß dadurch das Sittliche seine Eigenartigkeit verliert? Der Individualismus, wie er zurzeit von Eucken (s. oben) vertreten wird, hat diesen Zusammenhang noch nicht gefunden; von diesem Standpunkte, der auch als Neuidealismus bezeichnet wird, sucht Dr. Kästner (a. a. O.) auch die Pädagogik zu gestalten und tritt damit in Gegensatz zur Sozialpädagogik, wie sie zurzeit von Natorp vertreten wird. „Aus der Würdigung des Sittlichen und Logischen im Menschen ergibt sich mit zwingender Gewißheit, daß er mehr ist als bloßes empirisches ‚Gliedganze', daß er vielmehr freitätiges, schöpferisches Geisteswesen zugleich ist voll organisatorischer Kraft, ein Wesen, das außerhalb der sozialen Gebilde und ihrer Entstehung eine auf ganz anderem Boden stehende Welt neuer Zusammenhänge aufbringt und die empirische Natur darunter beugt, somit einen Zusammenstoß zwischen Welt und Welt herbeiführt." (Kästner.) Gewiß, auch wir sind der Ansicht, daß der Mensch „mehr ist als empirisches ‚Gliedganze', daß er im Natürlichen und Sinnlichen nicht aufgeht", sondern „aus sich selbst ein Stück rein geistiges Menschentum aufzubringen" vermag; aber das „aus sich selbst" ist doch der empirische, natürliche Mensch! In ihm liegt das Geistige eingeschlossen, das sich zum Persönlichen entwickeln und gestalten muß; es ist nichts völlig Neues, auch nichts Gegensätzliches zum natürlichen Menschen, sondern die volle Entfaltung des Menschlichen. Uns kann nicht, wie Kästner, „wohltuend, weil wahr", „das energische Dringen auf die Auseinanderreißung des Menschen in zwei fremde Hälften" berühren; wir sehen auch, wie er, im Geistesleben den wesenhaften Kern des Menschen, aber in ihm nicht einen Gegensatz, sondern die höchste Stufe der Entwicklung der Weltenergie, zu der auch das Sinnenleben gehört.

Die Sozialpädagogik im strengsten Sinne des Wortes muß die Menschenerziehung zum Mittel der Gattungserhaltung, der Kulturförderung machen; das Ziel derselben stimmt mit den gemeinsamen Zwecken und inneren Gesetzen der gesamten Lebewelt überein, welches heißt: „Erhaltung (Anpassung, Fortpflanzung . . .) und Vervollkommnung der Einzelwesen zum Zwecke der Erhaltung und Vervollkommnung der Gattung". Die Erhaltung und Vervollkommnung der Persönlichkeit ist Mittel zum Zweck; denn sie dient der Erhaltung und Vervollkommnung der Gattung. Da die Kulturzwecke, die kulturellen Anforderungen und Lagen sehr mannigfaltig sind, so bedürfen sie einer außerordentlichen Mannigfaltigkeit des Könnens, damit überall der Fortschritt gefördert wird; deshalb muß die Gesellschaft die größte Rücksicht auf die Ausbildung der individuellen Anlagen nehmen und ihnen möglichst freie Entfaltung zusichern. Im Rahmen der kulturfördernden Bewegung kommt den „führenden Geistern" eine besondere Bedeutung zu; sie verkörpern in sich den Geist der Zeit und treiben das Ganze vorwärts.

Die Individualpädagogik verkennt den Wert der Kultur nicht; sie verkennt auch nicht, daß der Mensch im Dienste derselben stehe. Aber, so behauptet sie, die Menschen sind nicht um der Gattung, um der Kultur, sondern Gattung und Kultur um des Menschen, um des Geisteslebens willen da; deshalb kann nicht die Erhaltung und Vervollkommnung der Gattung, sondern die des Einzelnen, und zwar der Geistigkeit des Lebens, das Ziel sein. Nur muß man, so betont sie, diese

Geistigkeit nicht im Intellektualismus suchen, so wertvoll er auch ist; denn „der Mensch ist nicht ausschließlich denkendes Wesen", auch „im Gefühl und Willen treten Wirklichkeitsausschnitte auf". Die Aufgabe des Lebens kann für die Individualpädagogik nur heißen: „Pflege des Geisteslebens als des absoluten Wirklichkeitsmaßes"; dieses aber ringt sich nur unter stetem Kampfe gegen die Sinnlichkeit aus apriorischer Tätigkeit empor. Das alles geben wir zu; nur sehen wir darin keinen Gegensatz zur Sozialpädagogik, wenn diese nicht einseitig erfaßt wird. Sinnlichkeit und Geistigkeit sind nach unserer Auffassung zwei Äste desselben Stammes, der Menschennatur; sie ergänzen sich und bilden ein harmonisches Ganzes, wenn die Geistigkeit die Sinnlichkeit beherrscht. Die Gattung kann nicht ohne das Individuum, die Gesellschaft nicht ohne Einzelpersönlichkeit bestehen; die Vervollkommnung der Einzelpersönlichkeit hat die der Gesellschaft zur Folge und umgekehrt. Die Erziehung hat die Bildung solcher Persönlichkeiten zum Ziel, welche sich an dem Kulturleben der Zeit im Sinne der Vervollkommnung nach den Idealen des Wahren, Schönen und Guten zum Ziel; damit wird sie den Forderungen des Sozialismus und des Idealismus gerecht. Der Hauptvertreter der Sozialpädagogik, Professor Natorp, weist (Deutsche Schule) darauf hin, daß die „Wechselbeziehungen zwischen Erziehung und Gemeinschaft" das Thema der Sozialpädagogik bilden; „ihre Frage ist die doppelte: was bedeutet die Gemeinschaft für die Erziehung und was die Erziehung für die Gemeinschaft? Und ihr Fundamentalsatz lautet: daß die entscheidenden Bedingungen der Erziehung in der Gemeinschaft, die entscheidenden Bedingungen der Gemeinschaft in der Erziehung liegen. Die Gemeinschaft gilt ihr ebensowenig als ein unwandelbar Festes wie das Individuum; sie ist als ein Lebendiges in der Entwicklung begriffen wie dieses; und eben, indem beide stets mitten in der Entwicklung stehen, waltet zwischen ihnen jene Wechselbeziehung, die im Begriff der Sozialpädagogik hervorgehoben und dem Bewußtsein gegenwärtig gehalten werden sollte". (Natorp a. a. O.) Soll die Pädagogik diese Aufgabe lösen, so braucht sie „ein allgemeines Entwicklungsgesetz der Gemeinschaft, um danach auch das Gesetz der Entwicklung des einzelnen Menschen zum Menschen, d. h. der Erziehung, bestimmen zu können". Sie muß dabei natürlich auch Stellung zu den bestehenden sozialen Gemeinschaften nehmen; sie muß an ihnen Kritik üben und ihnen gegenüber das Ideal einer sozialen Gemeinschaft aufstellen.

Nur im festen und stetigen Zusammenhang mit seiner Arbeit, die ein Stück der Kulturarbeit ist, kann sich der Mensch zum Geisteswesen hindurchringen; der Mensch benutzt die Kultur zur Entwicklung seines Geisteslebens, und er dient der Natur durch die Teilnahme an der Kulturarbeit mit Hilfe seines Geisteslebens. „Wenn der Staat die Organisation aller einzelnen resp. Einzelgruppen bedeutet, der Sinn des Lebens aber nur von der ringenden Einzelperson her zu gewinnen ist, so hat die staatliche Kollektivpersönlichkeit die Pflicht, sich aller einzelnen gleichmäßig fördernd anzunehmen, um sie zum Kampfe um einen lebenswürdigen Inhalt zu befähigen. In diesem Geisteskampfe sind aber Mittel nötig, die der Einzelne nicht durchweg aufzubringen vermag, z. B. die kostspieligen Unterrichtsmittel; . . . darum kann die Volksbildung, soweit der Staat sie zu fördern hat, nur allgemeine Volksbildung sein. Angesichts der notwendig allgemeinen Volksbildung muß aber die Forderung aufgestellt werden, daß die Einheitsschule möglichst lange vom

Staate gewahrt und die Spaltung resp. Gabelung der einzelnen Schulgattungen möglichst lange hinausgeschoben werde. Wer seinen Standort später auf den Höhen einnehmen soll, muß natürlich einer umfangreicheren Beherrschung des Kulturlebens gewachsen sein, muß deshalb ihren ganzen Organismus aus allgemeineren Gesichtspunkten heraus und besonders hinsichtlich der vielgestaltigen Zusammenhänge gründlicher beurteilen können, als der in bescheidenen Niederungen Arbeitende. Um des Kulturgeschichtspunktes willen kann also die Volksbildung nicht überall gleichmäßig abschließen; es muß höhere Schulen über der Normalschule geben. Freilich ist zu fordern, daß die Normalschule nach Umfang, Zeit und Qualität der Bildung möglichst weit hinaufgeführt werde für die Kinder aller Stände. Vielleicht brauchte vor dem 14.—15. Jahre gar keine Abzweigung einzutreten; denn daß die Fremdsprachen auch dann noch zur Genüge gepflegt werden können, beweisen die Reformanstalten samt und sonders. Überhaupt wäre zu wünschen, daß alle sogenannte gelehrte Vorbildung möglichst hinausgeschoben, dagegen die allgemeine Volksbildung recht lange gewahrt würde." (Kästner a. a. O.) Die nationale Bildung muß die langgewahrte Einheitsbildung unseres Volkes sein; sie muß ihre allgemeine Pflege für die Erwachsenen in der Volkshochschule finden.

Das Neue in der Bewegung für die Pflege der künstlerischen Erziehung ist, daß dieselben Stoffe, welche seither in der Schule im Dienste der Verstandesbildung oder der sprachlichen und technischen Bildung oder aus anderen Gründen betrieben worden waren, nunmehr um des künstlerischen Gehaltes willen betrieben werden sollen; der künstlerische Selbstwert solle nun im Vordergrunde stehen. „Der werdende Mensch sollte zum Kunstgenuß erzogen werden, und zwar durch wirkliche Kunstwerke; Erziehung des Kindes zur rezeptiven Genußfähigkeit lautete das nächste Ziel." (Weber a. a. O.) Auch im Unterricht muß das wissenschaftliche Erarbeiten von dem künstlerischen Genießen scharf geschieden werden; „wer ästhetisch genießen oder schaffen will, muß sich freimachen von wissenschaftlichen Interessen, und wer sich wissenschaftlich betätigen möchte, muß auf ästhetische Genüsse verzichten". (Weber a. a. O.) Ein Gegensatz zwischen wissenschaftlicher und ästhetischer Betätigung soll damit nicht geschaffen werden; beide können vielmehr Hand in Hand gehen, fallen aber nicht zusammen. Lebhaft wird noch die Frage erörtert, ob eine sittliche Wirkung durch ästhetische Erziehung des Menschen möglich ist; „ich für meine Person," sagt Weber a. a. O., „lebe des Glaubens, daß jede künstlerische Tätigkeit, vor allem jedes künstlerisch-schöpferische Verhalten zu einer Selbstdarstellung und Selbstbetätigung führt, wobei notwendig auch ethische Saiten in Mitschwingung geraten. Das Schöne trägt zunächst seinen Wert in sich selbst; aber es bereitet doch dem Ethischen einen Nährboden, indem es den prosaischen Nützlichkeitstrieb ausrodet, das Unkraut des Egoismus, den eigentlichen Feind auch für jedes ethische und intellektuelle Streben in höherem Sinne." Man muß, wenn Einseitigkeiten vermieden werden sollen, überhaupt die praktische Tätigkeit des Erziehens und alle dafür getroffene Veranstaltungen vom ästhetischen Standpunkte ins Auge fassen; man muß den Erzieher als Kunsttechniker und seine Tätigkeit als Kunsttechnik ins Auge fassen. Die Forderung, die Individualität des werdenden Menschen zu beachten, sie ist es, welche der pädagogischen Praxis den Charakter des Künstlerischen verleiht; sie erschwert allerdings den Aufbau einer allgemeinen Pädagogik und macht die Aufstellung einer Theorie einer allgemeingültigen Methode unmöglich.

Anderseits ist die schöpferische Tätigkeit des Kindes, welche der Erzieher fördern und zu einem bestimmten Ziele hinführen soll, nicht reine Kunsttätigkeit, und auch die des Erziehers darf es daher nicht sein; denn der Mensch hat neben der Phantasie, dem Gefühl und dem Willen, die sich in der künstlerischen Tätigkeit geltend machen, auch den Verstand, der ihn zur Erfassung des Stoffes nach der Seite der Erkenntnis hindrängt. „Nach dem 14. Lebensjahre tritt bei dem werdenden Menschen mehr und mehr die Periode des Verstandes ein; diesen Übergang hat die pädagogische Praxis, besonders die Didaktik, zu beachten. Das Lehrverfahren wird in seinem Gang von unten nach oben immer weniger Rücksicht auf das Unterrichtssubjekt zu nehmen haben; es wird mehr von der Eigentümlichkeit des Unterrichtsobjektes abhängen." (Weber a. a. O.)

Als Kunst hat die Pädagogik eine Tendenz; sie will bildend wirken, den Zögling nach einem Bildungsideale gestalten. Da sie dies aber absichtlich und planmäßig tut, so ist sie nicht reine Kunst; denn diese bildet, lehrt und versittlicht nur nebenbei, absichtslos, und will in erster Linie ästhetisch wirken. Die Pädagogik bedient sich aber auch der Kunst als Erziehungsmittel; sie will dann durch Zuhilfenahme künstlerischer Mittel eine pädagogische Wirkung erzielen, d. h. bildend wirken. Ist die Pädagogik eine Kunst, so ist der erzogene Mensch das Kunstwerk; allein lebendige Menschen können nie wirkliche Kunstwerke sein, denn das Ästhetische ist immer eine Welt des Scheines, und der lebendige Mensch ist nichts Unwandelbares. Nur die Tätigkeit des Lehrers könnte als Kunstwerk im wissenschaftlich-ästhetischen Sinne gelten; aber sie ist nicht fixierbar. Daher muß eine „Ästhetik der Pädagogik", wie Weber (a. a. O.) darlegt, ihre Richtlinien aus den ästhetischen Prinzipien, welche für alle Kunst gelten, also aus einer allgemeinen Ästhetik, entnehmen und ihre Anwendung auf die pädagogische Kunst untersuchen; sie hat die einzelnen Normen der Ästhetik heranzuziehen und die Tätigkeit des Lehrers an ihnen zu messen. Der Schwerpunkt liegt in der künstlerischen Bildung des Lehrers; denn nur der künstlerisch gebildete Lehrer kann wahrhaft künstlerisch erziehen, seine künstlerischen Interessen auf den Zögling übertragen. Bei der rein wissenschaftlichen Betrachtung schaltet der Lehrer möglichst alles aus, was das menschliche Gemüt bei Betrachtung einer Erscheinung hinzutut; sie soll möglichst objektiv, frei von jeder subjektiven Färbung sein. Die Didaktik hat in diesem Falle die Logik zur Hilfswissenschaft; sie will den Zögling zum Denken anleiten. Bei der ästhetischen Betrachtungsweise dagegen tritt die subjektive Auffassung des Lehrers und damit der Einfluß seiner Persönlichkeit hervor; er faßt die Erscheinung nicht bloß mit den Sinnen und dem Verstande, sondern auch mit dem Gemüte und dem Willen auf. Beide Betrachtungsweisen sollen womöglich bei jedem Lehrgegenstande sich miteinander, nacheinander oder gleichzeitig verbinden; denn die Erkenntnisse sollen sich mit dem Wollen verbinden und so zum Handeln führen. Nicht Kenntnisse für sich bestimmen aber den Willen und die menschlichen Handlungen, sondern nur in Verbindung mit Gefühlen; die Erkenntnisse müssen daher durch die Verbindung mit Gefühlen zu Erlebnissen werden, denn nur das innerlich wirklich Erlebte wirkt bildend. „Das Menschliche muß als lebendiges Leben dem werdenden Menschen vorgeführt werden, wenn es seinen bildenden Wert behalten und erweisen soll, und nicht als abstrakte Wissenschaft; der Lehrer muß überall da, wo die reale Wirklichkeit ihm keinen Stoff liefern kann, die Kunst zu Hilfe rufen; er muß, wo die Kunst selbst ihm keine fertigen Werke bietet, selbst zum Künstler werden

und Gestalten schaffen, die den Schein des wirklichen Lebens erwecken.“ (Weber a. a. O.) Aber auch das Außermenschliche muß lebendig vorgeführt werden, wenn es wirken soll; jede Unterrichtsstunde muß eben zu einem Erlebnis werden. „Kind und Volk fassen die Naturobjekte mehr mit dem Gemütsleben als mit dem Verstande auf; was der Mensch aus den Formen der Natur zu machen weiß, welchen Gehalt er der außermenschlichen Form zu geben pflegt, das interessiert sie, das bringt ihnen das Außermenschliche näher.“ (Weber a. a. O.) Deshalb sollen die Lehrgegenstände, die es mit außermenschlichen Naturobjekten zu tun haben, dem Gemütsleben zunächst nahe gebracht werden; erst auf einer höheren Altersstufe muß die Einführung in das wissenschaftliche Verständnis versucht werden. „Überall, wo lebendiges Leben nicht quantitativ erforscht, sondern qualitativ empfunden werden soll, ist ein Einfühlen, mit andern Worten: ein ästhetisches Verhalten nötig, da Menschen nur das dem Menschlichen Verwandte lebensvoll zu erfassen vermögen“ (Weber a. a. O.); wo das nicht möglich ist, wie bei Physik und Chemie, wo es sich um Herausarbeitung von Gesetzen handelt, wo die Welt der Erscheinung unter dem Gesichtspunkt der Zahl, des Meß- und Wägbaren aufzufassen ist, da muß von einer ästhetischen Auffassung abgesehen und eine der wissenschaftlichen sich annähernde gesetzt werden. Aber auch der zu ästhetischer Betrachtung geeignete Lehrstoff kann nur von einem Lehrer der ästhetischen Bildung dienstbar gemacht werden, der ästhetisches Leben in sich trägt; besonders ist dies beim religiös-sittlichen Unterricht der Fall. Denn sowohl religiöses wie sittliches Leben läßt sich nicht wissenschaftlich, sondern nur künstlerisch darstellen; wer nicht tief religiös und sittlich fühlt, der kann keinen wirkungsvollen religiös-sittlichen Unterricht erteilen. Mehr oder weniger gilt dies aber auch von den anderen Lehrfächern, bei welchen eine ästhetische Auffassung möglich ist. Die subjektiven Gefühle werden auch hier der Darstellung die Färbung geben, die nötig ist, um auch bei andern ähnliche Stimmungen auszulösen. Ist der Lehrer zu einer solchen ästhetischen Darstellung nicht befähigt, und das wird nicht selten der Fall sein, so muß er zum Buch greifen und dem Künstler das Wort geben; natürlich muß der vorangegangene Unterricht dafür Sorge tragen, daß die betreffende Darstellung vom Schüler richtig erfaßt wird und ästhetisch wirken kann. Darum muß auf die Bildung einer Welt- und Lebensanschauung beim Lehrer großer Wert gelegt werden; ohne dieselbe kann er nicht ästhetisch wirken. Besitzt er aber diese Welt- und Lebensanschauung, so wird er, auch wenn er nicht künstlerisch beanlagt ist, immer in seinem Unterricht etwas Subjektives hinzutun, wodurch allerdings niemals die Wahrheit verletzt und die Objektivität ausgeschieden werden darf; je mehr er aber künstlerisch beanlagt ist, um so mehr wird es ihm gelingen. Besonders förderlich ist für den Lehrer der Besitz einer real-idealen Welt- und Lebensanschauung; denn sie schützt ihn einerseits vor Unterschätzung und anderseits vor Überschätzung der Wirklichkeit. Vollkommen wird der Lehrer aber auch bei einer solchen Welt- und Lebensanschauung die ästhetische Wirkung auf den Schüler nur ausüben können, wenn es ihm gelingt, sich in die Seele seiner einzelnen Schüler einzuleben; denn nur so wird es ihm verständlich und kann er sich ihm anpassen. „Er muß den jeweiligen Gedankenkreis, das Sprech- und Auffassungsvermögen seiner Klasse sowie die Neigungen der einzelnen genau kennen; an jeder Bewegung, an jedem Aufleuchten der Augen, an jeder Miene wird er merken, ob er verstanden wurde.“ (Weber a. a. O.) Aber auch der

künstlerisch begabteste Lehrer wird sowohl mit Rücksicht auf den Stoff wie auf die kindliche Seele wegen der Eigenart beider nie in dem Sinne künstlerisch gestaltend wirken können wie ein Künstler bei einem Kunstwerk; er wird immer ein Stück Technik einmischen müssen, weshalb man in der Erziehung und im Unterricht nicht von Kunst, sondern nur von Kunsttechnik reden darf.

Literatur.

I. Geschichte der Pädagogik und ihrer Grundwissenschaften.

1. Dr. O. **Bertling**, Prof., Geschichte der alten Philosophie als Weg der Erforschung der Kausalität. 128 S. Leipzig 1907, Dr. W. Klinckhardt. 2,50 M.

Die vorliegende Darstellung zielt darauf hin, daß der Studierende der alten Philosophie die Unterscheidung der Kausalitäten Schritt für Schritt vornehme und immer genauer beachte, mit welcher Richtung oder welchen Richtungen der Kausalität jedes einzelne philosophische System es zu tun hat; dadurch soll er einen Einblick in das tatsächliche Verhältnis der nur scheinbar sich widersprechenden, in Wahrheit aber sich ergänzenden Systeme zueinander erhalten. So bildet das Büchlein eine geeignete Einführung in das Studium der Geschichte der Philosophie; die Darstellung ist kurz, aber klar, aller gelehrte Apparat ist fortgelassen und die biographischen Notizen sind nur so weit herangezogen, als sie Wert für die Darstellung haben. Die in griechischer Sprache eingestreuten Zitate sind allerdings störend für den der griechischen Sprache nicht mächtigen Leser; es dürfte sich empfehlen, sie in deutscher Übersetzung zu geben, diese wenigstens beizufügen.

2. Dr. O. **Siebert**, Ein kurzer Abriß der Geschichte der Philosophie. 2. Aufl. 326 S. Langensalza 1907, H. Beyer & Söhne.

Von dem im „Pädagogischen Jahresberichte" von 1905 besprochenen und als Repetitionsbuch empfohlenen Abriß liegt die 2. Auflage vor; die Darstellung seit Kant ist vielfach verbessert und erweitert worden.

3. Dr. J. **Reiner**, Giordano Bruno und seine Weltanschauung. 3. Aufl. 78 S. Berlin, H. Seemann Nachf. 1 M.

Das Buch bietet eine zusammenfassende, wissenschaftlich-volkstümliche Darstellung des Lebens und der Weltanschauung des Philosophen G. Bruno.

4. Dr. L. **Stein**, Berner Studien zur Philosophie und ihrer Geschichte. Bern 1907, Scheitlin, Spring & Co.

Bd. LII: Dr. Hirsch, Kants Gesellschaftslehre. 89 S. 1,05 M.
„ LIII: R. Hoffmann, Die Umbildung der Kantischen Lehre vom Genie in Schellings System des transzendentalen Idealismus. 68 S. 1 M.
„ LV: Dr. Horowitz, Beiträge zu Lessings Philosophie. 89 S. 1 M.
„ LVII: Dr. Kohn, Der Positivismus von Ernst Laas. 86 S. 1,00 M.

Die einzelnen Hefte enthalten wertvolle Beiträge zur Geschichte der Philosophie.

5. Dr. W. **Schmidt**, Der Kampf um den Sinn des Lebens. Bd. I. 346 S. Bd. II. 320 S. Berlin 1907, Trowitzsch & Sohn. 10 M.

An der Darstellung des Lebens und der Werke von sechs führenden Geistern — Dante, Milton, Voltaire, Rousseau, Carlyle und Ibsen —

stellt der Verfasser in anschaulicher, wissenschaftlich-volkstümlicher Form den Kampf um den Sinn des Lebens dar; er zeigt, in welcher Weise diese Frage in verschiedenen Zeiten und von verschiedenen Personen gelöst resp. ihre Lösung versucht worden ist. Der Verfasser läßt die genannten führenden Geister mit ihren eigenen Worten (in deutscher Übersetzung; die Zitate in fremder Sprache sind meistens in den Fußnoten gegeben) zu dem Leser reden; er läßt ihn dadurch gleichsam den Kampf miterleben.

6. **O. Apelt,** Der Wert des Lebens nach Platon. 31 S. Göttingen 1907, Vandenhoeck & Ruprecht. 80 Pf.

Wir würden die Lektüre dieses Schriftchens auch demjenigen Lehrer und Schulmann empfehlen, der nicht der griechischen Sprache mächtig ist, wenn demselben vom Verfasser nicht durch das unnötige Einflechten von Wörtern und Zitaten in griechischer Sprache das Studium ungemein erschwert würde.

7. Dr. **Fr. Strauß,** Voltaire. 6 Vorträge mit Einleitung von Prof. Dr. Sakmann. 256 S. Frankfurt a. M. 1907, Neuer Frankfurter Verlag. 2 M.

Das Buch des Führers der deutschen Aufklärung auf religiösem Gebiet im 19. Jahrhundert ist aus Vorlesungen hervorgegangen, welche der Verfasser der Erbgroßherzogin von Hessen in Darmstadt hielt und beruht auf dem eingehenden Studium der Schriften Voltaires; es ist immer noch die beste Biographie des Führers der französischen Aufklärung und zugleich eine Zierde der deutschen Literatur.

8. **J. Cohn,** Führende Denker. 118 S. 6 Bildnisse. Leipzig 1907, B. G. Teubner. Geb. 1,25 M.

Durch die Darstellung des Lebens und der Gedankenwelt von Sokrates, Platon, Descartes, Spinoza, Kant und Fichte will der Verfasser auf geschichtlichem Wege in das Studium der Philosophie einführen; er hebt dabei das für die Philosophie dauernd Bedeutende heraus und führt so den Leser ins philosophische Denken ein.

9. Dr. **L. Wattendorf,** John Lockes Gedanken über Erziehung. 292 S. Paderborn 1907, F. Schöningh.

Lockes Gedanken über Erziehung sind von Dr. L. Wattendorf ins Deutsche übertragen und mit einer Einleitung (Lockes Leben und Stellung in der Geschichte der Pädagogik) und erklärenden Anmerkungen versehen.

10. **L. Geiger,** Prof., J. J. Rousseau, sein Leben und seine Werke. 131 S. Leipzig 1907, Quelle & Meyer. Geb. 1,25 M.

Der Verfasser stützt seine Ausführungen in wissenschaftlich-volkstümlicher Form auf die Quellen und deren Bearbeitungen; nach einer orientierenden Einleitung legt er Rousseaus Leben und Werke im Zusammenhange dar.

11. **A. v. Winterfeld,** J. J. Rousseau-Worte. 123 S. Leipzig, F. Dietrich. 1,50 M.

A. v. Winterfeld hat aus Rousseaus Schriften die Stellen ausgewählt, welche bleibende Bedeutung haben, und sie mit einer Einleitung versehen, welche die richtige Auffassung der ausgewählten Stellen erleichtert, indem die leitenden Gedanken aus Rousseaus Lehren hervorgehoben werden.

12. Dr. L. **Brieger-Wasservogel**, Aus der Gedankenwelt großer Geister. Bd. 5/6. 256 u. 271 S. 5 M. Bd. 7. 279 S. 2,50 M. Bd. 8. 330 S. 2,50 M. Stuttgart, R. Lutz.

Die von den einzelnen Bearbeitern in der vorliegenden Sammlung gegebene Auswahl aus der Gedankenwelt großer Geister ist gegenüber dem Umfange des Wissens, das heute von dem auf der Höhe der Wissenschaft seiner Zeit stehenden Gebildeten zu bewältigen hat, völlig gerechtfertigt; denn nur wenigen unter ihnen ist es möglich, sich durch umfangreiche Bände durchzuarbeiten und das Wesentliche und Wichtige, die Quintessenz, selbst auszusuchen. Von diesem Standpunkte hat Dr. S. Friedländer Schopenhauer bearbeitet und mit einer Einleitung versehen; die Auswahl ist inhaltlich geordnet und dem II. Bande ein Stichwortregister beigegeben. K. Bleibtreu hat ein Seelenbild von Friedrich dem Großen gegeben und aus seinen Werken beleuchtet; Fr. M. Kircheisen hat Napoleon als Feldherrn, Staatsmann und Menschen in seinen Werken geschildert.

13. **J. C. v. Grotthuß**, Bücher der Weisheit und Schönheit: E. Lienhard, Friedrich der Große. 242 S. Stuttgart 1907, Greiner & Pfeiffer. Geb. 2,50 M.

Auch diese Sammlung gibt eine Auswahl aus den Werken der führenden Geister; sie will zu der Verbreitung der Gedankenwelt derselben unter den Gebildeten beitragen und erfüllt diesen Zweck vollständig. In dem vorliegenden Bande gibt F. Lienhard eine orientierende Einleitung, eine Auswahl aus Friedrich des Großen Schriften und Briefen nebst einigen Gesprächen mit de Catt; jedem Abschnitte ist die nötige Einleitung beigegeben.

14. Dr. **K. Siegel**, Herder als Philosoph. 245 S. Stuttgart 1907, J. G. Cottasche Buchh. Nachf. 4 M.

Obwohl wir Bearbeitungen von Herders Leben und seiner Werke und Lebensanschauung schon eine Anzahl besitzen, so ist doch das vorliegende Werk nicht überflüssig; denn in ihm tritt mehr als in den Werken von Haym, Kronenberg und Kühnemann Herders Verhältnis zu Spinoza und Kant und zur modernen Deszendenzlehre hervor. Außerdem kommt es dem Verfasser mehr als den andern Bearbeitern von Herders philosophischen Gedanken auf die Herausarbeitung der Einheitlichkeit in Herders Philosophie an; er schließt daher an die Darstellung des philosophischen Entwicklungsganges bei Herder eine Darstellung der philosophischen Weltanschauung Herders in ihren einzelnen Teilen an.

15. **A. v. Winterfeld**, Herder-Worte. 132 S. Leipzig, F. Dietrich. 1,25 M.

Nach der Ausgabe von Herders Werken in 32 Bänden von Suphan hat A. v. Winterfeld eine Auswahl von Stellen getroffen, welche einen Einblick in Herders Gedankenwelt gewähren; eine kurze Einleitung hebt den Wert einer solchen Auswahl hervor. Den größten Raum nimmt das Pädagogische ein.

16. **Borowski, Jachmann, Wasianski**, Immanuel Kant. 2. Aufl. 407 S. Halle a. S. 1907, H. Peter. 2 M.

In der neuen Auflage ist der biographische Teil mit Berücksichtigung der seitens der Kritik gegebenen Winke neu bearbeitet, und dann ist Kants Lehre vom Herausgeber, Prof. Dr. H. Schwarz, namentlich Kants Leistungen auf dem Gebiete der Wissenschaftslehre und Moral, kurz geschildert.

17. **Gg. Simmel,** Kant und Goethe. 71 S. 13 Vollbilder. Berlin, Bard, Marquardt & Co. Geb. 1,50 M.

18. **A. v. Gleichen-Rußwurm,** Schillers Weltanschauung und seine Zeit. 61 S. 10 Vollbilder. Ebendaselbst. Geb. 1,50 M.

Die beiden geschmackvoll ausgestatteten Bändchen sind in der von Cornelius Gurlitt herausgegebenen Sammlung „Die Kultur" erschienen; in wissenschaftlich-volkstümlicher Darstellung machen sie mit der Welt- und Lebensanschauung der beiden Dichterphilosophen bekannt.

19. **Ch. Schrempf,** Sören Kierkegaard. 100 S. Frankfurt a. M., Neuer Frankfurter Verl. 1,20 M.

Der dänische Philosoph Kierkegaard schließt seine Philosophie an das Urchristentum an; von ihm aus bekämpft er das kirchliche Christentum seiner Zeit (1850). Der Herausgeber führt uns durch eine Auswahl von Aufsätzen aus den diesbezüglichen Kampfschriften und eine Einleitung und ein Nachwort in diesen Kampf ein.

20. **F. Günther,** Die Wissenschaft vom Menschen. 193 S. Gotha 1907, F. A. Perthes. 4 M.

Der Titel des Buches kann irreführen; denn tatsächlich enthält das Buch einen Beitrag zum deutschen Geistesleben im Zeitalter des Rationalismus mit besonderer Rücksicht auf die Entwicklung der deutschen Geschichtsphilosophie im 18. Jahrhundert. Sie will zeigen, wie der Mensch um die Mitte des 18. Jahrhunderts anfing, sich selbst interessant zu werden, und wie aus diesem Interesse heraus die Wissenschaft vom Menschen geboren wurde; sie will aber auch zeigen, wie daraus die Grundlagen der Geschichtsphilosophie erwachsen sind. Der Verfasser legt in Kapitel IX auch die Anschauungen der Pädagogik im Zeitalter des deutschen Rationalismus über den Einfluß der Erziehung und der geistigen Umwelt auf das Seelenleben der Menschen dar.

21. Dr. **A. Funke,** Schulrat, Grundzüge der Geschichte der Pädagogik. 6. Aufl. 182 S. Paderborn 1907, F. Schöningh. 1,20 M.

Das Büchlein, in der 2. Auflage besprochen im Pädagogischen Jahresbericht 1901, ist nach den preußischen Bestimmungen von 1901 umgearbeitet; es ist vom Standpunkt der katholischen Kirchenlehre geschrieben und enthält viele wertlose Notizen.

22. **A. Steeger,** Bilder aus der Geschichte der katholischen Pädagogik des 19. Jahrhunderts. 179 S. Ebendaselbst 1907. 2 M.

Der Vorwurf, den der Verfasser gegen die Geschichtsschreiber der Pädagogik erhebt, daß nämlich die katholischen Pädagogen von ihnen nicht nach Verdienst gewürdigt werden, dürfte wohl kaum gerechtfertigt sein; allerdings geschieht dies nicht in dem Umfange und in der Art und Weise, wie es der Verfasser in dem vorliegenden Buche tut. Anderseits dürfte er aber eine ausgedehntere und zweckentsprechendere Behandlung der wirklich verdienten katholischen Schulmänner z. B. finden in „Scherer, Die Pädagogik in ihrer Entwicklung"; die Darstellung Steegers enthält aber vieles, was zur Geschichte der Pädagogik in keiner Beziehung steht.

23. Dr. **Fr. Blumberger,** Sem.-Direktor, Übersicht über die Geschichte der Pädagogik und allgemeine Schulkunde. 96 S. Köln 1907, M. Du Mont-Schaubergsche Buchh. 1,30 M.

Das Buch ist zur ersten Einführung in das pädagogische Studium bestimmt und soll der Herstellung der Verbindung der vom Lehrer ge-

gebenen eingehenderen Erörterungen über einzelne Teile des Stoffes dienen; obwohl sich der Verfasser nicht frei hält von dem Einflechten wertloser Bemerkungen, so kann doch sein Buch zur Einführung in das Studium der Pädagogik empfohlen werden, zumal es auch Winke (Literaturnachweise) für Weiterstudium gibt.

24. Dr. **W. Toischer**, Gymnasialdirektor, Geschichte der Pädagogik. 187 S. Kempten 1907, J. Kösel. Geb. 1 M.

Das Büchlein gibt eine übersichtliche Darstellung der Entwicklung der Pädagogik und betont besonders das katholische Schulwesen, ohne jedoch einseitig zu werden; von Diesterweg weiß er allerdings bloß zu sagen: „Er war Meister in der fragend-entwickelnden Lehrform", und Dittes und Kehr, die man doch gewiß neben Kellner und Kehrein stellen kann, kennt er nicht.

25. Dr. **S. Haidacher**, Prof., Des hl. Johannes Chrysostomus Büchlein. Über Hoffart und Kindererziehung samt einer Blumenlese über Jugenderziehung aus seinen Schriften. 134 S. Freiburg i. Br. 1907, Herdersche Verlagsbuchh. 2,50 M.

Der Herausgeber hat die Schrift übersetzt, mit einer Einleitung und Anmerkungen versehen.

26. **J. Baltzer**, Direktor, A. H. Francke. Für den Gebrauch an Seminaren. 806 S. 6 Abb. Bielefeld 1906, Velhagen & Klasing.

Nach einer orientierenden Einleitung über die Franckeschen Stiftungen nach ihrer Entstehung, Entwicklung und gegenwärtigen Gestalt folgt ein Abdruck von Franckes „Kurzer und einfältiger Unterricht", dem erklärende Anmerkungen beigegeben sind.

27. Dr. **W. Diehl**, J. J. Winckelmanns „Einfältiges Bedenken". Eine pädagogische Reformschrift aus dem Jahre 1649. 208 S. Berlin, A. Hofmann & Co. 3,50 M.

Der Verfasser gibt einen Abdruck von J. P. Winckelmanns Schrift: „Einfältiges Bedenken und Anzeige, woher es kommt, daß heutiges Tages die Jugend sehr verzogen, Sprachen und freye Künste nichts geachtet, und in Erlernung deroselben große Müh, lange Zeit und viel Kosten osters vergeblich angewendet werden. Darbey allerhand Gattungen und Mittel gezeiget werden, auf was Weise eine gute Gottwolgefällige Kinderzucht anzustellen; Wie die Studien wieder in Aufnahme zu bringen; und wie die Sprachen und freye Künste mit geringerer Müh und Kosten in kurtzerer Zeit, als bishero geschehen, zu lernen seyen" usw.; im Nachwort gibt er „Beiträge" zum Verständnis der Schrift.

28. Dr. **Fr. X. Thalhofer**, Die sexuelle Pädagogik bei den Philanthropen. 124 S. Kempten 1907, J. Köselsche Buchh. 2 M.

Im I. Teil gibt der Verfasser eine historisch-entwickelnde Darstellung der philanthropischen Gedanken über sexuelle Pädagogik; im II. Teil folgt dann eine systematische Darstellung und kritische Prüfung der Einzelfragen.

29. **O. Schwarz**, Mittelschullehrer, Inwiefern ist Eberhard von Rochow von den Philanthropen abhängig und inwiefern wandelt er eigene Bahnen? 67 S. Bielefeld, A. Helmich. 50 Pf.

Eine volkstümliche Darstellung des Gegenstandes.

30. Dr. **E. v. Sallwürk**, J. J. Rousseaus Emil, übersetzt, mit Biographie und Kommentar versehen. 4 Aufl. 276 S. Langensalza 1907, H. Beyer & Söhne. 3,50 M.

In den drei ersten Auflagen hat Prof. Vogt die Biographie Rousseaus verfaßt; nach dem Tode desselben ist sie für die neue Auflage von Prof. v. Sallwürk auf Grund wertvoller neuer Quellen neu bearbeitet worden.

31. Prof. Dr. **L. Gurlitt**, Pestalozzi. Eine Auswahl aus seinen Schriften. 182 S. Stuttgart, Greiner & Pfeiffer. Geb. 2,50 M.

Das Buch soll weitere Kreise mit Pestalozzis Gedanken bekannt machen; deshalb hat der Herausgeber nach einer orientierenden Einleitung eine Auswahl von Pestalozzis Gedanken über die wichtigsten Erziehungsprobleme nach sachlichen Gesichtspunkten geordnet und am Ende auch mehrere zusammenhängende Stücke geboten. Um das Buch leichter lesbar zu machen, hat er sich auch eine stilistische Überarbeitung erlaubt. Auch Lehrer werden das Buch gern gebrauchen.

32. Dr. **W. Münch**, Prof., Jean Paul, der Verfasser der Levana. 237 S. Berlin 1907, Reuther & Reichard. 3 M.

Als erster Band des Sammelwerkes: Die großen Erzieher, ihre Persönlichkeit und ihre Systeme, herausgegeben von Dr. R. Lehmann, Prof., erscheint das vorliegende Buch; es enthält eine Einführung in die „Levana“, den Gehalt und die Eigenart des Werkes. Der Verfasser zeigt zunächst, wie das Werk aus dem äußeren und inneren Leben seines Verfassers hervorgeht, legt dann den Gedankeninhalt dar, bespricht die Stellung Jean Pauls inmitten der pädagogischen Denker seiner Zeit und endlich den Wert der Levana. Das Buch ist, da ein ähnliches Werk noch nicht vorhanden ist, eine Bereicherung der Literatur der Geschichte der Pädagogik.

33. **A. v. Winterfeld**, Jean Paul-Worte. 56 S. Leipzig, F. Dietrich. 75 Pf.

Aus J. Pauls pädagogischen Schriften hat der Herausgeber und Bearbeiter die Kerngedanken herausgehoben und mit einer erläuternden und orientierenden Einleitung versehen.

34. Dr. **S. Friedländer**, Jean Paul als Denker. XXXV und 192 S. München, R. Piper & Co. 3 M.

Das Buch enthält eine Sammlung von Gedanken aus J. Pauls sämtlichen Werken; sie sind in drei Gruppen: Diesseits, Kunst, Jenseits — geteilt und mit einer Einleitung versehen.

35. Dr. **R. Wickert**, Die Pädagogik Schleiermachers in ihrem Verhältnis zu seiner Ethik. 155 S. Leipzig, Th. Thomas. 3 M.

Der Verfasser will zeigen, daß Schleiermachers Pädagogik in allen Stücken auf seiner Ethik ruht; dieser Nachweis ist ihm gelungen. Nach einer orientierenden Einleitung bespricht er an der Hand der Quellenschriften die grundlegenden Begriffe der Ethik und Pädagogik, die Naturgrundlage und das Ziel der Pädagogik und ihr Verhältnis zur Ethik, die Verwirklichung des Erziehungsziels im Verhältnis zur Ethik und die allgemeinen Charakterzüge der Ethik und Pädagogik.

36. Dr. **Paul Vogel**, Fichtes philosophisch-pädagogische Ansichten in ihrem Verhältnis zu Pestalozzi. 175 S. Langensalza 1907, H. Beyer & Söhne. 2 M.

Eine Besprechung dieser Schrift erfolgt im nächsten Jahrgange.

37. Dr. **A. Hüttner**, Die Pädagogik Schleiermachers in der Periode seiner Jugendphilosophie. 85 S. Ebendaselbst 1907. 1,20 M.

Die Schrift liefert einen wertvollen Beitrag zum Verständnis der Pädagogik Schleiermachers.

38. Dr. **K. Häntsch**, Seminaroberlehrer, Herbarts pädagogische Kunst und von pädagogischer Kunst überhaupt. Ein Beitrag zum Kampfe um Herbart und eine Einführung in das Studium seiner Pädagogik. 83 S. Leipzig 1907, E. Wunderlich. 1,20 M.

Die Schrift soll die Position des Pädagogen, „die durch ungerechte Beurteilung und Gleichsetzung mit einer an ihn anschließenden Schule verschoben worden ist, zurechtrücken und sicherstellen"; ihr Kern liegt in der Darstellung der pädagogischen Kunst Herbarts, wodurch der Wert dieses Pädagogen dargetan werden soll. Indem die Schrift die pädagogische Kunst Herbarts nach bestimmten Gesichtspunkten und an Beispielen vorführt, indem sie weiter die geistige und sittliche Eigenart Herbarts erkennen läßt, will sie zugleich eine „Einführung für das schwierige Studium Herbarts, wenigstens für das Studium der wichtigsten und wertvollsten Seite seiner Pädagogik sein".

39. **E. Stößel**, Darstellung, Kritik und pädagogische Bedeutung der Herbartschen Psychologie. Eine kritische Untersuchung. Herausgegeben von Dr. M. Schmidt. 230 S. Leipzig 1907, J. Klinkhardt. 3 M.

Der verstorbene Verfasser gibt in der Einleitung eine kurze, leicht faßliche Darstellung der evolutionistischen Welt- und Lebensanschauung und geht dann zu einer übersichtlichen Darstellung von Herbarts Psychologie und Philosophie vom pädagogischen Gesichtspunkte aus über; sodann folgen eine historisch-genetische (relative) und eine absolute Würdigung der Psychologie Herbarts, wobei die von andern Kritikern (Ostermann u. a.) bereits erkannten Widersprüche herangezogen werden. Im zweiten Teile der Schrift beschäftigt sich der Verfasser mit der Anwendung der Herbartschen Psychologie in der Diätetik, Didaktik, Methodik und Hodegetik; auch hier wird mit der Darstellung die Kritik verbunden.

40. Dr. **O. Arnold**, Schopenhauers pädagogische Ansichten im Zusammenhange mit seiner Philosophie. 127 S. Langensalza 1906, H. Beyer & Söhne. 1,60 M.

Es ist die erste Schrift, welche sich eingehend mit diesem Gegenstande beschäftigt; der Verfasser hat die pädagogischen Anschauungen Schopenhauers aus dessen Werken, besonders aus „Die Welt als Wille und Vorstellung", gesammelt, zu einem Gebäude zusammengestellt und in Zusammenhang mit seiner Philosophie gebracht.

41. **K. Richter**, A. Diesterwegs Pädagogik. Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer. II. Teil: Das Besondere. 6 Aufl. 440 S. Frankfurt a. M. 1907, M. Diesterweg. 4 M.

Die letzte (vierte) von Diesterweg selbst besorgte Auflage des „Wegweisers" kann man nur aus Bibliotheken oder vielleicht auch noch auf antiquarischem Wege beziehen; deshalb ist es ein dankbares Unternehmen K. Richters, die von Diesterweg selbst herrührenden Abhandlungen dieses Bandes nach dieser letzten Bearbeitung hier darzubieten und aus Diesterwegs übrigen Schriften zu ergänzen.

42. A. **Rebhuhn**, Briefe Adolf Diesterwegs. 156 S. Mit einer Nachbildung der Handschrift Diesterwegs und der Karikatur „Diesterweg unter seinen Gegnern". Leipzig 1907, Quelle & Meyer. 2 M.

Die hier veröffentlichte Auswahl von Briefen Diesterwegs bieten zum Teil einen wertvollen Beitrag zur Charakteristik des Schreibers und von pädagogischen Zeitgenossen; auch lassen sie teilweise tiefe Blicke in die Zeitereignisse tun. Der Herausgeber hat im Anhange erläuternde Anmerkungen beigefügt.

43. Monumenta Germaniae Paedagogica. Begründet von K. Kehrbach. Herausgegeben von der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte. Fol. XXXVI u. XXXVII. 529 u. 578 S. Berlin 1907, A. Hofmann & Co. 12 u. 14 M.

Für die Beurteilung eines Menschen ist es von besonderer Wichtigkeit, ihn als Kind in seinen Anlagen und in seinem Entwicklungsgange kennen zu lernen; solche Betrachtungen haben aber auch wieder für den Pädagogen große Bedeutung, weil er daraus den kausalen Zusammenhang zwischen der Erziehung und dem Charakter des Menschen kennen lernt. Von diesem Gesichtspunkte aus betrachtet ist das vorliegende Werk von besonderer Bedeutung; denn es behandelt die Jugend des Königs Friedrich Wilhelm IV. und des Kaisers und Königs Wilhelm I. Es sind Tagebuchblätter ihres Erziehers Delbrück (1800—1809), welche von Archivrat und Hausarchivar Dr. G. Schuster mitgeteilt werden; neben der Fülle rein schultechnischer, schulmäßiger und sonstiger pädagogischer Dinge wird auch eine stattliche Reihe anderer, höchst interessanter Fragen behandelt.

44. Dr. **Bartholome**, Schulrat, Die Förderung des Volksschulwesens im Staate Hohenzollern. 290 S. Düsseldorf 1907, L. Schwann. 2,60 M.

In der vorliegenden Schrift wird die Tätigkeit der Hohenzollernfürsten auf dem Gebiete des Volksschulwesens vom ersten Kurfürsten bis zu Kaiser Wilhelm II. eingehend dargestellt.

45. W. **Rein**, Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik. 2. Aufl. 4. Bd. 956 S. H bis K; 5. Bd. 982 S. Kl bis M; 6. Bd. 927 S. M bis P; 7. Bd. 932 S. P bis Sch. Langensalza 1907, H. Beyer & Söhne. 15 M.

Reins Enzyklopädisches Handbuch hat in der neuen Auflage mancherlei Verbesserungen erfahren; eine Reihe wertvoller Artikel sind neu hinzugekommen, andere haben eine teilweise oder völlige Umarbeitung erfahren. Es ist ja selbstverständlich, daß nicht alle Artikel von gleichem Werte sind; es ist auch selbstverständlich, daß sich nicht alle Bearbeiter der für ein solches Handbuch, das wohl eingehend, aber auch rasch orientieren soll, notwendigen Kürze bedient haben. Aber im allgemeinen muß man das Bestreben der Verfasser anerkennen, auf Grund der vorhandenen Literatur, welche am Schlusse einer jeden Abhandlung ausführlich angegeben wird, das Wertvollste und Wichtigste über den betreffenden Gegenstand zusammenzufassen; dadurch aber ist das Buch zu einem wertvollen Nachschlage- und zugleich zu einem eingehend belehrenden Werke geworden.

46. Dr. J. **Loos**, Enzyklopädisches Handbuch der Erziehungskunde. 2. Bd. M bis Z. 1100 S. 256 Abb. u. 6 Beil. Wien 1908, A. Pichlers Wwe. & Sohn. 15 M.

Die Abhandlungen in dieser Enzyklopädie sind natürlich viel kürzer als die in dem gleichartigen Werke von Rein; sie orientieren aber gut und rasch über den betreffenden Gegenstand und geben für die weitere Orientierung die Literatur an.

II. Grund- und Hilfswissenschaften der Pädagogik.

1. **H. St. Chamberlain**, Die Grundlagen des neunzehnten Jahrhunderts. 1. u. 2. Hälfte. Volksausgabe. 1240 S. München 1907, F. Bruckmann & Co. Geb. 7,20 M.

Das vorliegende Werk ist eigentlich nur eine Einleitung zu dem Hauptwerk, das der Verfasser erscheinen lassen will und das sich mit dem 19. Jahrhundert, seinem Kultur- und Geistesleben oder eigentlich nur mit den leitenden Ideen desselben selbst beschäftigt; in einem Anhange will er dann durch den Vergleich zwischen dem Inhalte der Einleitung resp. der Grundlagen und dem Hauptwerke die Bedeutung des 19. Jahrhunderts annähernd bestimmen. In den vorliegenden „Grundlagen", die an sich ein selbständiges und abgeschlossenes Werk bilden, bringt der Verfasser zunächst die „Ursprünge" der Kultur zur Darstellung; er beginnt mit dem „Erbe der alten Welt", führt von da an zu den Germanen und zur Entstehung einer neuen Welt im 12. Jahrhundert durch die Germanen und deren Entwicklung bis zum Ende des 18. Jahrhunderts. Wir haben also eine Geschichte der Entwicklung des Kultur- und Geisteslebens bis zum Beginn des 19. Jahrhunderts vor uns; in geistreicher Weise, mit allerdings vielfach subjektiver Auffassung und in wissenschaftlich-volkstümlicher Darstellungsform entrollt der Verfasser die Entwicklung des Kultur- und Geisteslebens, auf dem sich das Kultur- und Geistesleben unserer Zeit aufbaut. Eine Masse Stoff ist hier aus einem fast unermeßlichen Wissensschatz mit einem unerschöpflichen Reichtume von Ideen zu einem einheitlichen Ganzen zusammengefügt; so wirkt das Buch auch anregend zu eingehenderer Beschäftigung mit einzelnen Teilen des Ganzen.

2. **Ernst Linde**, Natur und Geist als Grundschema der Welterklärung. 656 S. Leipzig 1907, Fr. Brandstetter. 9 M., geb. 10,50 M.

Der Verfasser nennt sein Werk den „Versuch einer Kulturphilosophie auf entwicklungsgeschichtlicher Grundlage"; es soll den „Unterbau einer künftigen allgemeinen Pädagogik" bilden, die auf den Doppelbegriff des Menschen als Natur- und Geisteswesen gegründet ist. Wir können also in dem Buche eine Ergänzung zu Chamberlains „Grundlagen des 19. Jahrhunderts" (Nr. 1) erblicken; es kann als eine Darstellung der auf dieser „Grundlage" aufgebauten Kulturphilosophie angesehen werden, wie sie im 19. Jahrhundert sich gestaltet hat. „Die Grundlage eines pädagogischen Systems," sagt der Verfasser mit Recht, „kann nur eine einheitliche und in sich verankerte Weltanschauung, eine Philosophie sein"; diese Philosophie umfaßt „die Welt und das menschliche Dasein und die tausendfachen Kulturprobleme unserer Zeit". Die „besondere Kunst" des Philosophierens des Verfassers ist es, „den Geist als reines Naturprodukt und doch als etwas die Natur Überragendes und sich ihr Entgegensetzendes anzusehen"; „in der richtigen Art und Weise und in dem Maße, in welchem wir das Geistige auf das Natürliche zurückführen und dieses durch jenes zu deuten versuchen werden, liegt die besondere Kunst" seines Philosophierens. Er beginnt daher mit einer Naturphilosophie, geht dann zum Menschen als Naturwesen über und kommt dann zur Kulturphilosophie im engeren Sinne des Wortes. Im ersten Teile dieses dritten Hauptteils gibt er eine übersichtliche Darstellung der Kulturentwicklung; im zweiten Kapitel behandelt er die einzelnen Kulturgebiete, und zwar die intellektuelle, die ästhetische und ethische Kultur. Es ist ein geistreiches Werk, das uns hier vorliegt; es muß

aber, wie das Werk von Chamberlain (Nr. 1), als eine subjektive Auffassung des Kultur- und Geisteslebens vom Standpunkte des Verfassers betrachtet werden. Einem solchen Werk gegenüber muß die Kritik zurücktreten; sie muß sich im wesentlichen auf Äußeres beschränken. Man könnte z. B. erwarten, daß der Verfasser noch ein religiöses Kulturgebiet hinzugefügt hätte; denn es dürfte vielleicht nicht gerechtfertigt erscheinen, dieses Gebiet, wie es der Verfasser tut, dem ethischen ganz einzuverleiben, sie als eine „Einzelgestalt des Sittlichen" zu betrachten. Allein man muß anderseits wieder beachten, daß der Verfasser seine „Kulturphilosophie" als Grundlage einer allgemeinen Pädagogik geschrieben hat, also gleichsam eine pädagogische Kulturphilosophie darbietet, in welcher die Punkte, welche für die pädagogische Praxis von einschneidender Bedeutung sind, besonders hervorgehoben werden. Hoffen und wünschen wir mit dem Verfasser, daß die Schar im Volksschullehrerstande, für den das Buch doch in erster Linie bestimmt ist, wachsen möge, welche ein Bedürfnis nach philosophischer Konsolidierung und Klärung ihres pädagogischen Denkens und Tuns verspürt; zurzeit ist sie noch — sehr klein!

3. Dr. **O. F. Hanausek,** Lehrbuch der Somatologie und Hygiene für Lehrer- und Lehrerinnenbildungsanstalten. 5. verb. Aufl. 152 S. 145 Abb. 8 farb. Taf. Leipzig, G. Freytag. Geb. 3 M.

4. Dr. **Th. Altschul,** Sanitätsrat, Lehrbuch der Körper- und Gesundheitslehre (Somatologie und Hygiene) für Lehrer- und Lehrerinnenbildungsanstalten. 182 S. 129 Abb. 2 farb. Taf. Ebendaselbst. Geb. 3 M.

Beide Schriften sind dem Inhalte nach im wesentlichen gleich; die letztgenannte ist etwas ausführlicher in der Darstellung als die erstere und weicht auch hier und da von der ersteren in der Gruppierung des Stoffes ab. Beide Schriften können auch der Fortbildung der Lehrer noch dienen; denn in den Lehrerbildungsanstalten wird der Stoff immerhin nicht so eingehend durchgearbeitet als in den beiden Schriften. In keiner der beiden Schriften ist die Fortpflanzung resp. das Geschlechtsleben behandelt; bei der heutigen Bedeutung der sexuellen Frage sollte dieses Kapitel nicht fehlen.

5. Dr. **M. Jahn,** Direktor, Psychologie als Grundwissenschaft der Pädagogik. 5. verb. u. verm. Aufl. 527 S. Leipzig, Dürrsche Buchh. Geb. 7,50 M.

Der Verfasser ist bestrebt, ohne den ursprünglichen Charakter des Buches zu verwischen, den Inhalt mit den Ergebnissen der fortschreitenden Wissenschaft der Psychologie und den zu ihr in Beziehung stehenden Wissenschaften in Einklang zu bringen; wir möchten dem Verfasser nur empfehlen, bei einer neuen Auflage alle veralteten Begriffe aus seinen Darstellungen, soweit sie nicht historischer Art sind, und ebenso alle veralteten Schriften aus dem Literaturregister auszuscheiden und bei der Bearbeitung des fünften Abschnittes die Darstellungen von Stumpf (Leib und Seele), von Pfänder (Einführung in die Psychologie) und von Kern (Das Wesen des menschlichen Seelen- und Geisteslebens) heranzuziehen.

6. **K. O. Beetz,** Einführung in die Psychologie. I. Abt.: Geschichtliche Grundlage der Psychologie. 2., völlig umgearbeitete und auf das Mehrfache erweiterte Auflage. II. Abt. 324 S. Osterwieck 1907, A. W. Zickfeldt. 3,20 M.

Mit Rücksicht auf erhöhte Ansprüche an die heutige Lehrerbildung und die Fortentwicklung der Psychologie hat der Verfasser sein Buch

völlig umgearbeitet; aus der geschichtlichen Einleitung ist ein Band geworden. Infolgedessen wird auch der 2. Teil des Buches eine andere Gestalt erhalten; statt der pädagogischen Psychologie in dem üblichen Sinne wird er eine wissenschaftliche Psychologie vom pädagogischen Standpunkte aus bieten. Die philosophische Vorgeschichte der Psychologie im Altertum und Mittelalter wird mit Recht kurz behandelt; dasselbe ist auch hinsichtlich der Anläufe zur Verselbständigung der Psychologie von Baco bis Kant der Fall. Nachdem der Verfasser kurz die psychologischen Anschauungen Kants, Schellings und Hegels mehr oder weniger eingehend dargestellt hat, beschäftigt er sich etwas eingehender mit Herbart, dessen Psychologie bekanntlich noch heute für die Pädagogik von großer Bedeutung ist; hier hätten wir, gerade mit Rücksicht auf die zuletzt angeführte Tatsache, eine etwas schärfere Erfassung, eine ausführlichere und auch mehr kritische Darstellung gewünscht. In gleicher Weise wie Herbart werden auch Schopenhauer und Beneke behandelt; dann geht der Verfasser zu der Psychologie ohne Seele über (Feuerbach, Ulrici, Lotze). Nachdem der Verfasser dem Kampf um die spezifische Sinnesenergie einen besonderen Abschnitt gewidmet hat, geht er zur Darstellung der Begründung der experimentellen Psychologie über; dann folgt ein Abschnitt über die Begründung der wissenschaftlichen Psychologie in England (Spencer und Baco). Damit ist der Verfasser zur Psychologie der Gegenwart gelangt; mit ihr beschäftigen sich die übrigen fünf Kapitel des Buches (Wundt, Horwicz, v. Hartmann, Münsterberg, Ziehen, Jodl, Rehmke u. a.; Sully, Ribot u. a.; Völkerpsychologie, Kinderpsychologie; Tierpsychologie). Bei einzelnen Ausführungen besonders auch hinsichtlich der getroffenen Auswahl wird man mit dem Verfasser in Widerspruch treten. Der II. Teil resp. die in einem Bande vereinigte 2. bis 4. Abteilung enthält die begriffliche Einleitung, die psychophysischen Grundlinien der Psychologie und einen psychologischen Aufriß, der mit einer Erörterung über den Zusammenhang zwischen Leib und Seele schließt; er führt zum Studium der rein wissenschaftlichen Psychologie, wie sie in den Schriften von Wundt, Ziehen u. a. zur Darstellung kommt, hinüber.

7. Dr. **J. Nieden**, Direktor, Psychologie und Logik und ihre Bedeutung für die allgemeine Bildung 218 S. 2 Taf. mit Abb. Straßburg 1907, Straßburger Druckerei u. Verlagsanstalt. 2,50 M.

Der 1. Teil von des Verfassers „Allgemeine Pädagogik auf psychologischer Grundlage" wird hier in einem besonderen Buche und durchaus selbständig, sowie nach Anordnung und Inhalt verändert und bedeutend erweitert, immerhin doch nicht tiefgehend dargestellt; die Beziehungen zur Geschichte der Pädagogik sind fortgelassen und die neuesten Ergebnisse der wissenschaftlichen Forschung benutzt. Man sollte aber doch endlich davon absehen, die Logik als philosophische Wissenschaft mit der Psychologie zu verbinden.

8. **O. Gerlach**, Reg.- u. Schulrat, Leitfaden der pädagogischen Psychologie und Logik. 250 S. 37 Abb. Breslau 1907, C. Dülfer. 2,80 M.

Vom ersten Teile von Kahles „Grundzüge der Pädagogik" hat der Verfasser des vorliegenden Buches eine neue Auflage bearbeitet; er umfaßt die „pädagogische Psychologie und Logik" und nimmt in Auswahl und Anordnung des Stoffes Rücksicht auf die preußischen Lehrpläne für die Lehrerbildungsanstalten von 1901 (Pädagogischer Jahresbericht 1906); da er diesen Teil für den Gebrauch an Seminarien unter den gegen-

wärtigen Umständen für zu schwierig und umfangreich hält, so hat er in dem vorliegenden Buche eine verkürzte Ausgabe bearbeitet. Wir können uns mit dem Zusammenstellen von Psychologie und Logik nicht befreunden, die Logik gehört mit Ethik und Ästhetik zur pädagogischen Wertlehre und sollte in diesem Zusammenhange behandelt werden. Im übrigen sollte der Verfasser sich noch mehr von der alten Psychologie losmachen und die Ergebnisse der neueren noch mehr berücksichtigen.

9. Dr. **P. Richter**, Psychologie für Lehrbildungsanstalten. 168 S. Leipzig 1907, B. G. Teubner. Geb. 2,40 M.

Das Buch behandelt in wissenschaftlich-volkstümlicher Form diejenigen Bewußtseinserscheinungen, die in erster Linie zum Verständnis der Pädagogik nötig sind; der Verfasser betont daher neben dem theoretischen besonders das praktische Moment.

10. **H. Ebbinghaus**, Prof., Abriß der Psychologie. 195 S. 17 Abb. Leipzig 1908, Veit & Co. 3 M.

Das Buch des bekannten Psychologen ist zur Einführung in das Studium der wissenschaftlichen Psychologie geeignet; in streng wissenschaftlicher Form, aber dennoch nicht zu schwer faßbar, führt es die wesentlichen Ergebnisse der wissenschaftlichen Forschung auf dem Gebiete der Psychologie vor. Nach einer einleitenden Darstellung der Geschichte der Psychologie bespricht er zuerst das Verhältnis des seelischen Lebens zum physischen, der Seele zum Gehirn, dann die Elementarerscheinungen des Seelenlebens, die Verwicklungen des Seelenlebens und die höchsten Leistungen der Seele.

11. Dr. **Berth. Kern**, Prof., Das Wesen des menschlichen Seelen- und Geisteslebens als Grundriß einer Philosophie des Denkens. 2., völlig umgearbeitete Auflage. 434 S. Berlin 1907, A. Hirschwald. 7 M.

Der Verfasser erörtert den Gegenstand vom Gesichtspunkte eines Grenzgebietes zwischen Philosophie und Naturwissenschaft; seine Erörterungen gipfeln in dem Nachweise der Identität von Seele und Körper und der Unabhängigkeit des Denkens vom Naturgeschehen. Er geht in seinen Untersuchungen vom Tatbestande der Erfahrung aus, um „ausschließlich mit erkenntnistheoretischer Gedankenrichtung zu untersuchen, welche Grundbestandteile in ihm enthalten sind, in welcher Form sie miteinander verbunden sind und in welchen Beziehungen alle jene Bestandteile und schließlich das Ganze der Erfahrung zu dem Gesamtinhalte unseres Geisteslebens steht". Von diesem, dem Intellektualismus nahestehenden Standpunkte aus erörtert er das Seelenproblem und die Methode seiner Untersuchung, die Grundlagen und Wesen der Erkenntnis, das Willensleben, die Identität von Seele und Körper, logisches Denken und Erkenntnis, noetisches Denken, Leben und Entwicklung, die Einheit der seelisch-geistigen Vorgänge (Empfindung, Gefühl und Wille als Denkvorgänge) und geistige Freiheit und Ethik. In der, nach unserer Ansicht, einseitigen Betonung des Denkens im gesamten Geistesleben liegt der Angriffspunkt für die Kritiken seiner sehr beachtenswerten und wertvollen Ausführungen.

12. **Fr. Queyrat**, Das Denken beim Kinde und seine Pflege. Nach der zweiten Auflage des Originals übersetzt, mit Vorwort und Anmerkungen versehen von P. Krause. 84 S. Leipzig 1907, E. Wunderlich. 1,20 M.

Das Schriftchen enthält wertvolle Erörterungen über die Entwicklung des Denkens und der Sprache beim Kinde, womit nicht gesagt sein soll,

daß sie etwas Neues bieten; die neueste Literatur ist dabei benutzt worden.

13. **M. Siebengartner,** Gymnasialprof., Die erste Entwicklung des Kindes. 52 S. München 1907, V. Höfling. 80 Pf.

Das aus Vorträgen hervorgegangene Schriftchen gibt auf Grund der Literatur über die Kinderforschung eine Zusammenfassung des Wissenswertesten aus dem Gebiete der psychologischen Kinderforschung; mehr als Anregung zur eingehenderen Beschäftigung mit diesem Gegenstand kann das Schriftchen allerdings nicht geben.

14. **K. Schilpke,** Rektor, Charakteristik der wichtigsten Schriften über Kinderpsychologie und Anregungen, welche der Lehrer aus demselben erhält. 31 S. Langensalza, Schulbuchhandlg. 40 Pf.

Auch dieses Schriftchen kann und will nur Anregungen geben.

15. **R. Münzer,** Aus der Welt der Gefühle. 207 S. Leipzig 1907, O. Wigand. 3 M.

Es werden in dem vorliegenden Buche leicht faßliche Erörterungen aus dem Gebiete des Gefühlslebens geboten. Nicht zu billigen ist die Verwendung des Begriffes Vernunft, Anschauung u. a. in der Weise, wie es der Verfasser tut; denn dadurch kommt nur Verwirrung und Unklarheit in die Darstellung. Die Erörterungen des Verfassers sind von dem Standpunkte seiner Welt- und Lebensanschauung aus aufgestellt und gehen auf die Bildung einer solchen hinaus; sie tragen also teilweise philosophischen Charakter.

16. **Fr. Wilhelm,** Die Lehre vom Gefühl in der Psychologie der letzten zehn Jahre. 111 S. Langensalza 1907, H. Beyer & Söhne. 1,50 M.

Der Verfasser geht von den Darstellungen des Gefühlslebens bei der Herbartschen Schule aus, weil diese noch in unserer Zeit ihre Anhänger haben; er geht dann zu Wundt, Ziehen, Ziegler, Jerusalem und Rehmke über. Zu den neuesten Darstellungen, die dann weiterhin Gegenstand der Betrachtung sind, steht Jodl an der Spitze; von ihm führt der Verfasser zu Lipps, Münsterberg, Ebbinghaus, Orth und Ribot. Die Darstellung ist lediglich referierend; der Verfasser enthält sich jeder kritischen Beurteilung.

17. **K. L. Schäfer,** Bericht über den Kongreß für Kinderforschung und Jugendfürsorge in Berlin 1906. 432 S. 15 Taf. mit Abb. Langensalza 1907, H. Beyer & Söhne. 7.50 M.

Der Bericht gibt ein treues Bild von den Verhandlungen; er enthält eine Reihe wertvoller Abhandlungen aus dem Gebiete der Kinderforschung und Jugendfürsorge nebst dem Inhalte der Debatte.

18. **H. Egotinus,** Jahrbuch moderner Menschen. 251 S. Osterwieck 1907, A. W. Zickfeldt. 3 M.

Das Buch, in erster Linie für Studenten bestimmt, enthält Beiträge zur Förderung des philosophischen und sozialpolitischen Interesses; indem es Aufsätze von namhaften Schriftstellern der verschiedenen philosophischen und sozialpolitischen Richtungen bringt, regt es zum Nachdenken über diese Fragen an. So erörtert z. B. Prof. Tönnies die Frage: Zu welchem Ende studieren wir Philosophie; Dr. L. Ziegler bespricht den deutschen Idealismus in seinem Verhältnis zur Hegelschen Philosophie; Pastor König stellt Betrachtungen über Weltanschauung und Weltdarstellung an; Seminaroberlehrer Hecke sucht Schiller als pädago-

gischen Genius zu erfassen; während Bischof Dr. A. Egger den Dogmatismus und Dr. Förster die Stellung der katholischen Kirche zur Lehr- und Lernfreiheit verteidigt, werden beide von Graf v. Hoensbroech bekämpft Neben diesen Abhandlungen finden sich noch solche über Bodenreform, Frauenbewegung und andere Fragen der Zeit.

19. **B. Häcker** und **W. Häcker**, Naturwissenschaft und Theologie. 41 S. Tübingen 1907, J. C. B. Mohr. 80 Pf.

Das Verhältnis der Deszendenzlehre zur Religion wird vom naturwissenschaftlichen und theologischen Standpunkte beleuchtet.

20. **R. Richter**, Einführung in die Philosophie. 128 S. Leipzig 1907, B. G. Teubner. Geb. 1,25 M.

Während Cohn in „führende Denker" (I, 8) die Einführung in die Philosophie auf geschichtlichem Wege herbeiführen will, tritt der Verfasser des vorliegenden Buches direkt an die Erörterung philosophischer Fragen heran; er erörtert das Wesen der Philosophie, das Erkenntnisproblem, das Wirklichkeitsproblem und das Wertproblem. Wir empfehlen dieses Werkchen im Anschluß an das von Cohn zu studieren.

21. **R. Eucken**, Grundlinien einer neuen Lebensanschauung. 314 S. Leipzig, Veit & Co. 4 M.

Von dem bekannten Philosophen Eucken hat der Leser des Pädagogischen Jahresberichts schon eine Anzahl von Werken kennen gelernt; namentlich verdienen Beachtung „Die Lebensanschauungen der großen Denker", eine Entwicklungsgeschichte der Lebensprobleme der Menschheit von Plato bis zur Gegenwart, und „Geistige Strömungen der Gegenwart" als Abschluß dieser Entwicklungsgeschichte. In einer Reihe von Schriften hat aber nun Eucken auch seine eigene Welt- und Lebensanschauung niedergelegt; den Inhalt dieser Schriften, zu einem einheitlichen Ganzen verarbeitet und ergänzt, bietet er nun in dem vorliegenden Buch, das sich somit organisch den beiden genannten Schriften anschließt. Zunächst gibt er einen Überblick über die vorhandenen Lebensanschauungen der Menschheit, um eine präzise Stellung zu der ihm vorliegenden Frage zu erhalten; sodann legt er seine eigene Lebensanschauung eingehend dar und setzt sie zu allen Fragen der Gegenwart, zur Kultur überhaupt, zu Wissenschaft, Religion, Philosophie, Moral, Pädagogik, Kunst und Literatur, zum gesellschaftlichen Leben und zum Einzelleben in Beziehung. Eucken ist Idealist; seine Darlegungen sind nicht leicht zu erfassen. Nur wer sich schon eingehend mit der Philosophie befaßt hat, wird das vorliegende Buch mit Gewinn studieren.

22. Dr. **A. Drews**, Prof, Das Lebenswerk Ed. v. Hartmanns. 67 S. Leipzig 1907, Th. Thomas. 1,50 M.

„Ed. v. Hartmanns philosophisches System" ist 1902 von Prof. Drews eingehend dargestellt worden (Pädagogischer Jahresbericht von 1902); nachdem der Philosoph 1906 gestorben ist, gibt Prof. Drews in der vorliegenden Schrift eine zusammenfassende Darstellung von Hartmanns Philosophie.

23. **Th. Kappstein**, Eduard von Hartmann. Einführung in seine Gedankenwelt. 178 S. Gotha 1907, F. A. Perthes. 3 M.

Das Buch ist aus Vorlesungen hervorgegangen, die den Zweck haben, in wissenschaftlich-volkstümlicher Form in die Gedankenwelt des verstorbenen Philosophen einzuführen. Das Buch ist geeignet, den Leser in die Philosophie Ed. v. Hartmanns einzuführen und das Studium

größerer Werke über ihn (z. B. das von Drews) und einzelner Werke des Philosophen selbst vorzubereiten.

24. **E. J. Schmidt**, Zur Wiedergeburt des Idealismus. 325 S. Leipzig 1908, Dürrsche Buchh. 6 M.

Der Verfasser bietet eine Sammlung von Abhandlungen, die von dem Geiste des Idealismus getragen sind; sie beziehen sich zum Teil auch auf religiöse Fragen, auf die Kunst und soziale Fragen.

25. Dr. **K. Walcker**, Die religiösen und politischen Entwickelungstendenzen der Kulturwelt. 65 S. Sondershausen 1907, F. A. Eupel. 1,50 M.

Der Verfasser hat versucht, „die wahrhaft modernen, gemäßigten, historisch kritisch wohlbegründeten Ideen über Religion und Politik thesenartig zusammenzufassen und kurz zu begründen“; er ist Theist und und steht den „extremen Freunden der Simultanschule skeptisch gegenüber“. Dagegen hält er die geistliche Schulaufsicht für einen Anachronismus und spricht sich für eine fachmännische Aufsicht von der Volksschule bis zur Universität aus. „Entwicklung ist Fortbildung, Fortschritt, auch an Macht, an Kulturbedeutung; . . . die gesunde Kulturentwicklung macht Fortschritte.“ Von diesen Gesichtspunkten aus bespricht der Verfasser im 1. Kapitel die religiösen und im 2. die politischen Entwicklungstendenzen der Kulturwelt. Die Darstellungsform ist aphoristisch, oft sogar besteht sie nur in Form von Notizen ohne jeden inneren Zusammenhang; daher können wir der Schrift keinen besonderen Wert beilegen.

26. **O. Werner**, Lebenszweck und Weltzweck oder die zwei Seinszustände. 274 S. Leipzig 1907, E. Haberland. 4 M.

Der Verfasser redet in seinen Schriften: „Die Stellung des Menschen in der beseelten Schöpfung und seine Sprache (1895); Die Menschheit, Gedanken zu ihrer religiösen, kulturellen und ethischen Entwicklung (1899)“ einer Weltanschauung das Wort, „die im Gegensatz zu der aus der heutigen Naturwissenschaft hervorgegangenen die Überzeugung vertritt: Die Welt wird nicht vom Zufall regiert, sondern ein zielbewußter Gedanke beherrscht ihren Gang, ein Gedanke, der in der sittlichen Natur des Menschen von jeher seine Heimstätte und in seiner sittlichen Energie das Werkzeug seiner weltgestalteten Wirksamkeit gehabt hat“. Was der Verfasser in den genannten Schriften bruchstückweise und als Vorversuch begonnen hat, das bringt es in dem vorliegenden Buch zum vorläufigen Abschluß. Es handelt 1. vom Sein in der Erscheinung und jenseits der Erscheinung und 2. von der Geschichte der beiden Seinszustände. Es wird hier eine philosophische Weltanschauung dargestellt, die in Gegensatz tritt nicht nur zu derjenigen, wie sie der Verfasser oben bezeichnet, sondern auch zu der Weltanschauung der meisten Philosophen, welche ebenfalls den Zufall ausscheiden und die Herrschaft eines zielbewußten Gedankens usw. anerkennen; der Verfasser betont besonders, daß seine Weltanschauung mit der biblischen übereinstimmt.

27. Dr. **H. Walter v. Walthoffen**, Lebensphilosophie und Lebenskunst. 250 S. Wien 1907, C. Konegen. 3,50 M.

Das Buch enthält wissenschaftlich-volkstümliche Betrachtungen über Lebensphilosophie und praktische Anleitungen über Lebenskunst; es sind Erfahrungen und Erlebnisse, Denkerbetrachtungen, Selbsterlebnisse und Selbsterprobtes, die der Verfasser bietet. Er geht von dem Begriff, der Bedeutung und der Aufgabe der Philosophie aus, untersucht dann

die verschiedenen Welt- und Lebensanschauungen auf ihren Gehalt, betrachtet dann Wesen und Zweck des Lebens, besonders dessen psychische und ethische Seite desselben, die ethischen Gesellschaften, wie Familie und Staat, und das Einzelleben nach leiblicher und geistiger Seite. Zur Einführung in die Philosophie ist es für alle, welche nicht streng wissenschaftlich-philosophische Studien treiben wollen, sehr geeignet.

28. **W. v. Schnehen**, Energetische Weltanschauung. 141 S. Leipzig 1907, Th. Thomas.

Die beiden Grundbegriffe der Materie und der Kraft werden unter dem Ausdruck Energie (Arbeit oder Arbeitsfähigkeit) zusammengefaßt; dadurch soll u. a. auch die Erklärung der Lebensvorgänge und Bewußtseinserscheinungen herbeigeführt werden; der Hauptvertreter dieser Naturphilosophie ist Prof. W. Ostwald (Vorlesungen über Naturphilosophie). Der Verfasser der vorliegenden Schrift unternimmt es, diese Naturphilosophie einer kritischen Betrachtung zu unterziehen und ihren Zusammenhang mit den wissenschaftlichen Strömungen auf den Gebieten der Erkenntnistheorie, Physik, Biologie und Psychologie aufzuzeigen; er gibt dadurch in großen Zügen einen allgemeinen Überblick über die geschichtliche Entwicklung und den derzeitigen Stand der philosophischen Probleme und hilft zur Bildung einer eigenen Weltanschauung.

29. **R. Lehmann**, Lehrbuch der philosophischen Propädeutik. 2. durchgesehene und vermehrte Auflage. 191 S. Berlin 1907, Reuther & Reichard. 3,60 M.

Das Buch ist für die Einführung in die Logik, Psychologie, Ethik und Ästhetik bestimmt und zwar in erster Linie für den akademischen Anfangsunterricht; daher können es auch Lehrer mit Nutzen gebrauchen. Die Literaturangaben geben Richtlinien für weitere Studien.

30. **K. Troost**, Beiträge zur Behandlung der philosophischen Propädeutik in Prima. 42 S. Leipzig 1907, Quelle & Meyer. 80 Pf.

Der Verfasser macht den Versuch, im Anschluß an die Lektüre in der Prima des Gymnasiums die Schüler in die Probleme der Philosophie und deren Lösung einzuführen; aus demselben kann der Leser Richtlinien für den Anschluß solcher Erörterungen an die Lektüre in Lehrerbildungsanstalten gewinnen.

31. Dr. **P. Geyer**, Prof., Schulethik auf dem Untergrunde einer Sentenzharmonie. 2. verbesserte und vermehrte Auflage. 97 S. Berlin 1907, Reuther & Reichard. 1,80 M.

Der Sentenzenschatz, der dem Verfasser für die ethischen Lehren als Anschauungsstoff dient, ist in der 2. Auflage vermehrt und dem Buche eine Einleitung beigegeben, die, hauptsächlich nach Wundt, eine kurze Übersicht über die wichtigsten ethischen Systeme gibt. Der Verfasser „will lediglich die Früchte sammeln, die die philosophische Arbeit der Jahrhunderte für die große Menge der Gebildeten gezeitigt hat, kein einzelnes System vertreten, mit allem gelehrten und kritischen Zubehör, sondern gewissermaßen die Quintessenz aller Systeme geben, das Gemeinsame, dauernd Wertvolle in ihnen".

32. Dr. **B. Thorsch**, Der Einzelne und die Gesellschaft. 120 S. Neue, teilweise umgearbeitete Auflage. Dresden 1907, C. Reißner. 3 M.

Wer sich schon eingehend mit Soziologie beschäftigt hat, findet in der vorliegenden soziologischen und erkenntnistheoretischen Untersuchung eine wertvolle Ergänzung seiner diesbezüglichen Studien.

33. Dr. **O. Kirn**, Prof., Sittliche Lebensanschauung der Gegenwart. 122 S. Leipzig 1907, B. G. Teubner. Geb. 1,25 M.

Die Lebensanschauungen des Naturalismus, Utilitarismus, Evolutionismus, die ästhetische, idealistische und christliche Lebensanschauung werden in abgerundeten Vorträgen an der Hand ihrer Hauptvertreter vorgeführt; auf diese Weise führt der Verfasser den Leser zugleich in das Studium der Ethik ein.

34. Dr. **E. Weber**, Ästhetik als pädagogische Grundwissenschaft. 367 S. Leipzig 1907, E. Wunderlich. 4 M.

Das Werk würde besser als eine ästhetische Pädagogik resp. als eine Pädagogik vom ästhetischen Gesichtspunkte bezeichnet worden sein; denn es besteht in der Tat aus einer Reihe von Erörterungen der bezeichneten Art. Nicht nur die Schule resp. der Unterricht, sondern auch der Lehrer und seine Vorbildung werden vom ästhetischen Standpunkte betrachtet; und gerade diese Betrachtungen sind von besonderem Interesse. Seine diesbezüglichen Untersuchungen stützen sich auf das „System der Ästhetik" von Prof. J. Volkelt (München, 1905), der einen vermittelnden Standpunkt zwischen psychologischer und normativer Ästhetik einnimmt. An der Hand der von Volkelt aufgestellten Grundnormen untersucht Weber, ob die Pädagogik eine Kunst ist, ob die Tätigkeit des Lehrers und Erziehers eine künstlerische genannt werden kann und, wenn dies der Fall ist, welche Aufschlüsse und Ratschläge die Pädagogik von einer „Ästhetik der Pädagogik" zu erhoffen hat.

35. Dr. **E. Meumann**, Prof., Einführung in die Ästhetik der Gegenwart. 151 S. Leipzig 1907, Quelle & Meyer. Geb. 1,25 M.

Nach einer orientierenden Einleitung über die Grundlagen der gegenwärtigen Ästhetik bespricht der Verfasser die Entwicklung der Ästhetik von Fechner an bis zur Gegenwart in ihren verschiedenen Richtungen; die Psychologie des ästhetischen Gefallens und künstlerischen Schaffens, die ästhetische Betrachtung der Kunst und die ästhetische Kultur werden eingehend erörtert.

36. Dr. **K. Wacker**, Seminardirektor, und **J. Niessen**, Seminarlehrer, Philosophisch-pädagogisches Lesebuch. 204 S. Leipzig 1907, Dürrsche Buchhandlung. Geb. 2,80 M.

Das Buch ist zum Gebrauch beim pädagogischen Unterricht in Lehrer- und Lehrerinnenbildungsanstalten bestimmt und enthält eine Sammlung von Aufsätzen, welche vorzugsweise den Werken zeitgenössischer Philosophen und Pädagogen entnommen sind, die den betreffenden Unterricht unterstützen und ergänzen und Anregung zur Weiterbildung geben sollen; die Aufsätze sind nach dem Inhalt (Psychologie, Erkennen, Fühlen, Wollen usw., Logik, Ethik und deren Anwendung auf Erziehung und Unterricht) geordnet.

37. Dr. **H. Meyer-Benfey**, Naumann-Buch. 184 S. Göttingen 1907, Vandenhoeck & Ruprecht. Geb. 2,25 M.

Das schön ausgestattete Büchlein bietet eine Auswahl klassischer Stücke aus Fr. Naumanns Schriften mit Naumanns Bildnis; es sind meist kleine, in sich abgeschlossene Aufsätze und Skizzen in ihrem vollständigen Text oder abgerundete Ausschnitte aus längeren, losen Betrachtungsweisen, welche uns ein Bild von Naumanns Welt- und Lebensauffassung geben.

38. **Fr. Seeßelberg,** Volk und Kunst. 240 S. Berlin 1907, Schuster & Bufleb. Geb. 4 M.

Kulturgedanken bietet der Verfasser, die besonders das Gebiet der Kunst und deren Verhältnis zu Religion und Sittlichkeit berühren; er schreibt „aus tiefem vaterländischen Gefühle heraus", „unbekümmert um den Grad der Beliebtheit oder Unbeliebtheit bei den maßgeblichen ‚Alten'", „lediglich ein Zeitgenosse, dem die Befreiung der Kunst von ihren schier unerträglich gewordenen Fesseln als eines der bedeutungsvollsten Ziele unserer gesamten Kultur erscheint".

III. Allgemeine Pädagogik.

1. Dr. **E. Dürr,** Prof., Einführung in die Pädagogik. 276 S. Leipzig 1908, Quelle & Meyer. Geb. 3,80 M.

Dem Verfasser kommt es darauf an, „eine Darstellung aus einem Guß zu geben, damit die Grundbegriffe, mit denen die pädagogische Forschung zu arbeiten hat, durch gegenseitige Unterstützung klar und deutlich hervortreten; auf die Vermittlung dieser Grundbegriffe scheint" es ihm „bei einer derartigen Einführung in die Pädagogik in erster Linie anzukommen". Von diesem Gesichtspunkte aus erörtert er Wesen, Aufgabe und Methoden der Pädagogik; sodann legt er die Grundlehren der pädagogischen Wertlehre und der pädagogischen Psychologie resp. psychologischen Pädagogik dar. Als eine „erste" Einführung in die Pädagogik, etwa für Seminaristen oder Studenten, halten wir das Buch für zu schwer nach Inhalt und Form; aber dem schon in der Erörterung pädagogischer Fragen vom rein wissenschaftlichen Standpunkte Geübten wird es viel Wertvolles und Anregendes bieten. Allerdings würde nach unserer Ansicht der Zweck besser erreicht werden, wenn der pädagogischen Wertlehre eine pädagogische Entwicklungslehre vorausgehen und der pädagogischen Psychologie eine Erziehungs- und Bildungslehre nachfolgen würde.

2. Dr. **J. Erni,** Psychologische Pädagogik. 210 S. Schaffhausen 1906, C. Schoch. 2.40 M.

Das vorliegende Buch soll ein Lehr- und Lesebuch für Studierende und Interessenten der Erziehungswissenschaft sein; es beschränkt sich dabei auf die geistige Erziehung, weil, wie der Verf. glaubt, über die leibliche Erziehung gediegene Schriften vorhanden sind, und berücksichtigt ganz besonders die in der Geschichte der Pädagogik niedergelegten Ergebnisse der pädagogischen Arbeit der Vergangenheit. Zur ersten Einführung in die Pädagogik dürfte das Buch geeignet sein.

3. Dr. **Fr. Blumberger,** Schulrat, Einführung in die Pädagogik I. 2. umgearbeitete Auflage. 190 S. Köln 1907, M. DuMont-Schauberg. 2,50 M.

Der I. Teil behandelt die Seelen- und Denklehre (Psychologie und Logik) und ihre Anwendung auf die Aufgaben der Erziehung und des Unterrichts und die allgemeine Erziehungs- und Unterrichtslehre in der üblichen Weise; es ist in erster Linie für Lehrerbildungsanstalten bestimmt.

4. **Below,** Seminardirektor, Leitfaden der Pädagogik. 117 S. Leipzig 1907, Breitkopf & Härtel. 3 M.

Das Buch ist zum Gebrauch an Musiklehrer-Seminaren bestimmt und gemäß dem preußischen Ministerialerlaß vom 24. Juni 1907 bearbeitet.

5. **E. Meumann**, Prof., Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik und ihre psychologischen Grundlagen. I. Bd.: 555 S. II. Bd. 467 S. Leipzig 1907, W. Engelmann. 13 M.

Im Vordergrund stehen in den Vorlesungen die theoretischen Erörterungen; die zahlreichen naheliegenden praktischen Folgerungen, die sich aus den diesbezüglichen Untersuchungen ergeben, werden nur als Vorschläge hingestellt. Es handelt sich, wie der Verfasser hervorhebt, nicht um eine systematische Pädagogik, sondern um eine Einführung in die empirisch-pädagogische Forschung selbst; auf Grund jahrelanger Vorarbeiten, Untersuchungen und Prüfungen in den psychologisch-pädagogischen Laboratorien in Leipzig, Zürich, Königsberg und Münster hat der Verfasser unter Benutzung der Arbeiten seiner Mitarbeiter resp. Schüler eine kritische Sichtung unter den wichtigsten Einzelarbeiten über pädagogische Probleme und deren Lösung durch empirisch-pädagogische Forschung vorgenommen, hat dargelegt, wie sie geprüft und welche Ergebnisse erzielt worden sind und welche Lücken noch vorhanden sind; dadurch hat er eine feste Grundlage zum Aufbau einer systematischen Pädagogik gelegt. Er beginnt mit der formalen und materialen Bestimmung der Aufgabe der experimentellen Pädagogik, bespricht dann die experimentelle Untersuchung der körperlichen und geistigen Entwicklung des Kindes im allgemeinen und der einzelnen geistigen Fähigkeiten im besonderen und deren pädagogische Bedeutung, die kindlichen Individualitäten und ihre Analyse, die wissenschaftliche Begabungslehre und ihre pädagogische Bedeutung, die experimentelle Untersuchung der geistigen Arbeit des Kindes und der Geisteshygiene der Schularbeit und geht dann zu speziell didaktisch-experimentellen Untersuchungen über den Anschauungs-, Lese-, Schreib-, Rechen- und Zeichenunterricht über. Zum Schluß überblickt der Verfasser nochmals das Gebiet und weist auf die noch zu leistende Arbeit hin.

6. **A. v. Lindheim**, Saluti juventutis. Der Zusammenhang körperlicher und geistiger Entwicklung in den ersten zwanzig Lebensjahren des Menschen. 564 S. Mit Abbildungen, Tabellen, graphischen Darstellungen im Text, 5 Tafeln. Wien 1908, F. Deuticke. 10 M.

Das Buch ist in erster Linie den Müttern gewidmet, von denen es aber wohl nur wenige lesen werden; dann wendet es sich an Staatsmänner, von denen vielleicht einige es zur Hand nehmen werden. Wir wünschen, daß es um so mehr von den Pädagogen benutzt wird. Die Betrachtung beginnt mit der Abstammung des Kindes und verfolgt die Entwicklung desselben vor, während und nach der Schulzeit. Die einzelnen Fragen, welche bereits meistens in einzelnen Schriften eingehend erörtert worden sind, werden hier im Zusammenhang erörtert; beständig wird dabei der Zusammenhang der körperlichen und geistigen Entwicklung im Auge behalten, die erstere aber besonders betont und ausführlicher als die letztere behandelt. Der Verfasser hat die sich gestellte Aufgabe in der Weise gelöst, daß er selbst die leitenden Grundgedanken in den einleitenden Kapiteln darlegt, dann zu jedem Kapitel ein eingehendes Gutachten von einem Fachmanne bringt und schließlich das Ergebnis der Untersuchung zusammenfaßt; so konnte genaue Sachkenntnis und wissenschaftliche Gründlichkeit mit der Einheitlichkeit in der Darstellung vereinigt werden.

7. Dr. **Ph. Biedert**, Prof., Das Kind, seine geistige und körperliche Pflege von der Geburt bis zur Reife. 515 S. Stuttgart 1906, F. Enke. 8 M.

Eine Anzahl Fachmänner haben in diesem Buche ihre Ansichten über die körperliche und geistige Pflege des Kindes von der Geburt bis zur

Reife niedergelegt; es ist in erster Linie für Eltern bestimmt, wird jedoch auch dem Lehrer, besonders hinsichtlich der körperlichen Pflege des Kindes, viele wertvolle Belehrungen geben.

8. Dr. **E. Dürr,** Prof., Die Lehre von der Aufmerksamkeit. 192 S. Leipzig 1907, Quelle & Meyer. 3,20 M.

Das Buch ist aus Vorlesungen hervorgegangen, die der Verfasser in einem Ferienkurs für Lehrer gehalten hat; daraus geht schon hervor, daß er sich bei seiner Darstellung von pädagogischen Gesichtspunkten leiten ließ. In psychologischer Hinsicht schließt er sich der Richtung an, welche aus der englischen Assoziationspsychologie unter Vermeidung derer Einseitigkeiten hervorgewachsen ist; deshalb treten, und das ist besonders wertvoll, die psychischen Kausalzusammenhänge oder psychischen Funktionsbeziehungen besonders klar hervor. Das Buch beschäftigt sich mit dem Wesen, den Bedingungen, den Wirkungen, der Theorie und den Varietäten der Aufmerksamkeit; der Verfasser wird in seinen Anschauungen mancherlei Widerspruch finden. Die Darstellung ist nicht leicht; das Buch wird daher nur von dem mit Nutzen gebraucht, der bereits eingehende psychologische und philosophische Studien gemacht hat.

9. Dr. **W. Ostermann,** Das Interesse. Eine psychologische Untersuchung mit pädagogischen Nutzanwendungen. 2. Aufl. 184 S. Oldenburg 1907, Schulzesche Hofbuchh. 1,80 M.

Die Schrift enthält eine eingehende Untersuchung über den psychologischen Begriff „Interesse", richtet sich besonders gegen dessen Auffassung bei Herbart und tritt für die Auffassung bei Lotze ein; in der 2. Auflage sind einige Abschnitte hinzugekommen (I. Geschichtliches; III, 2 [Das Gefühl als Ausdruck einer Förderung oder Störung des Seelenlebens]; IV. [Die psychische Kausalität; Bedeutung des Interesses für Phantasie, Denken und Bewußtseinsinhalt]). Die neuere Literatur ist überall berücksichtigt.

10. **Franz Muszynski,** Die Temperamente; ihre psychologische Erkenntnis und pädagogische Behandlung. 274 S. Paderborn 1907, F. Schöningh. 4,60 M.

Der Verfasser versucht zunächst nach einer orientierenden Einleitung und anschaulichen Einführung eine psychologisch begründete Erkenntnis der Temperamente zu geben und verbindet dann den psychologischen Gesichtspunkt mit dem anthropologischen; er unterzieht dabei die einzelnen Temperamentstypen einer eingehenden Betrachtung und illustriert seine Betrachtungen durch zahlreiche Beispiele. Der zweite Teil beschäftigt sich mit der pädagogischen Behandlung der Temperamente; auch hier werden die einzelnen Temperamente einer eingehenden Betrachtung unterzogen. Für die Individualpädagogik ist das Buch von besonderer Bedeutung; denn in ihm werden aus dem Wesen und der Natur des Menschen die individualisierenden Gesichtspunkte und Momente abgeleitet, mit welchen die Erziehung rechnen muß. Wenn der Leser hinsichtlich der Begründung der Temperamente und in einzelnen Ausführungen auch nicht mit dem Verfasser ganz übereinstimmt, so wird er das Buch doch mit Nutzen studieren; er versäume aber auch nicht, daneben sich mit der Schrift von Dr. Hirth, Die Temperamente, ihr Wesen und ihre Bedeutung für das seelische Erleben und ihre besonderen Gestaltungen (Wiesbaden, 1905) bekannt zu machen.

11. **H. Gomperz,** Das Problem der Willensfreiheit. 165 S. Jena 1907, E. Diederichs. 4 M.

Für die erneute eingehende Behandlung des Themas ist dem Verfasser besonders der Umstand maßgebend gewesen, „daß der Begriff der Ursächlichkeit in der neuesten Philosophie tiefgreifende Wandlungen durchgemacht hat, die bei der Behandlung der Willensfreiheit seither keine Beachtung gefunden haben; es handelt sich nach seiner Ansicht dabei darum, ob die faktischen Willensentscheidungen besser durch den Begriff der Freiheit oder den der Notwendigkeit gekennzeichnet werden. Er wirft zu diesem Zweck erst einen Blick auf die Geschichte des Freiheitsproblems; sodann geht er auf die sachlichen Gründe der beiden streitenden Teile ein und kommt dabei zu dem Schlusse, daß eine endgültige Beantwortung der Frage der Willensfreiheit bei der heutigen Kenntnis des organischen und psychischen Lebens noch nicht möglich sei.

12. Dr. **O. Kästner,** Oberlehrer, Sozialpädagogik und Neuidealismus. 201 S. Leipzig 1907, Roth & Schunke. 3,60 M.

Die „Grundlagen und Grundzüge einer echten Volksbildung mit besonderer Berücksichtigung der Philosophie Rudolf Euckens" will der Verfasser in dem vorliegenden Buche darbieten; er vertritt wie dieser den Individualismus, den er als Neuidealismus vom philosophischen Standpunkte aus bezeichnet. In scharfen Gegensatz tritt er daher zur Sozialpädagogik Natorps u. a. Nach einer orientierenden Einleitung bespricht er im I. Hauptteil die geschichtliche Bedeutung des Individuums und dessen Problem in der Gegenwart; im II. Hauptteil wird die pädagogische Zielsetzung zunächst in negativer Weise durch eine Kritik des sozialpädagogischen Ziels und dann in positiver Weise vom Standpunkte des Neuidealismus resp. Individualismus erörtert; im III. Hauptteil endlich wird die Verwirklichung des Geisteslebens näher dargelegt, d. h. gezeigt, welche Veranstaltungen in dieser Hinsicht zu treffen sind. Wie das Studium der Schriften des Philosophen Eucken, so ist auch das der vorliegenden Schrift keine leichte Arbeit; wer sie aber vollbracht hat, wird immerhin Gewinn davon haben. Im allgemeinen tritt der Verfasser in Gegensatz zu der Sozialpädagogik, wie sie von Natorp u. a. vertreten wird; wenigstens darf nach seiner Ansicht die Persönlichkeit nicht in der Gesellschaft aufgehen. Nach unserer Ansicht hat er zuviel die extreme Seite der Sozialpädagogik ins Auge gefaßt; sieht man von dieser ab, so wird man nicht den scharfen Gegensatz zwischen Individual- und Sozialpädagogik finden, wie er bei Natorp und Kästner hervortritt.

IV. Besondere Pädagogik.

1. **Fr. Naumann,** Die Erziehung zur Persönlichkeit im Zeitalter des Großbetriebs. 47 S. Berlin-Schöneberg 1907, Verlag der „Hilfe". 50 Pf.

Die Schrift enthält eine beachtenswerte Erörterung über den bezeichneten Gegenstand.

2. Dr. **L. Keller,** Die Idee der Humanität und die Comenius-Gesellschaft. 36 S. Berlin 1907, Weidmannsche Buchh. 1 M.

In dem Schriftchen gibt der Verfasser eine Darstellung des Begriffs der Humanität und seiner Geschichte und im Zusammenhang damit einen Rückblick auf die 15jährige Tätigkeit der Comenius-Gesellschaft im Dienste dieser Idee.

3. **Leo N. Tolstoj**, Pädagogische Schriften. I. Bd.: 307 S. II. Bd.: 286 S. Ins Deutsche übertragen von R. Löwenfeld. Jena 1907, E. Diederichs. 8 M.

Tolstojs pädagogische Schriften erscheinen hier zum erstenmal in deutscher Sprache; sie verbreiten sich über Volksbildung im allgemeinen, Erziehung und Bildung der Jugend im besonderen. Der Herausgeber hat dem 1. Band eine Einführung beigegeben, in der er sich über Tolstojs Erfahrungen auf dem Gebiete des Schulwesens ausspricht. Wenn der Verfasser von einem Seminardirektor Diesterweg, einem Sohn des großen Pädagogen, spricht, den Tolstoj 1860 in Berlin besucht und als einen „engherzigen Pedanten, der nach Regeln und Vorschriften die Kindesseele glaubte entwickeln und leiten zu können", gefunden haben will, so ist das ein Irrtum; es ist wohl der Schwiegersohn Diesterwegs, Thilo, gewesen.

4. **H. Roeren**, Oberlandesgerichtsrat, Die Sittlichkeitsgesetzgebung in den Kulturstaaten. 136 S. Kempten 1907, J. Kösel. Geb. 1 M.

Nach einer orientierenden Einleitung erörtert der Verfasser die Grundlage und historische Entwicklung der Sittlichkeitsgesetzgebung im allgemeinen und die Sittlichkeitsdelikte im besonderen.

5. **K. Agahd**, Jugendwohl und Jugendrecht. Praktischer Wegweiser durch das Gesamtgebiet einer Kinder- und Jugendfürsorge. 231 S. Halle a. S. 1907, H. Schroedel. 3,25 M.

„Das Buch ist ein Niederschlag langjähriger Arbeit in Theorie und Praxis der Kinder- und Jugendfürsorge", sagt der Verfasser; der erste Teil enthält grundlegende Betrachtungen und Folgerungen, der zweite Erörterungen zur Theorie und Praxis der Kinder- und Schulentlassungsfürsorge im weiteren und engeren Sinne, der dritte gesetzliche Bestimmungen als Grundlage praktischen Kinder- und Jugendschutzes, der vierte den Nachweis von Rechtsauskunftsstellen und Wohlfahrtseinrichtungen in Deutschland und der fünfte einen praktischen Führer durch die Literatur einer Kinder- und Jugendlichenfürsorge.

6. **J. Deutsch**, Die Kinderarbeit und ihre Bekämpfung. 247 S. Zürich 1907, Rascher & Co. 4,50 M.

Die vorliegende Schrift ist von der staatswissenschaftlichen Fakultät der Universität Zürich mit dem ersten Preise gekrönt worden; „sie ist," sagt das Preisgericht, „in jeder Richtung auf eine breite Basis gestellt, den Ursachen und Schäden wird sorgfältig nachgegangen, und auf den erzielten Ergebnissen sind bis ins einzelne hinein ausgearbeitete Reformvorschläge nach den verschiedenen Richtungen aufgebaut." Der Verfasser betrachtet die Geschichte der Kinderarbeit und die Entwicklung der Kinderschutzgesetzgebung, die geltenden Kinderschutzgesetze und den Umfang der Kinderarbeit, wobei er die Verhältnisse in der Schweiz mit denen in Deutschland vergleicht; sodann erörtert er die Art der Kinderarbeit und ihre Schäden, die volkswirtschaftliche Bedeutung der Kinderarbeit und die Bekämpfung der Kinderarbeit und gibt zum Schlusse eine Zusammenfassung der Vorschläge.

7. **A. Wild**, Pfarrer, Die körperliche Mißhandlung von Kindern durch Personen, welchen die Fürsorgepflicht für dieselben obliegt. 162 S. Zürich, Rascher & Co. 3,50 M.

Auch diese Schrift ist von der staatswissenschaftlichen Fakultät der Universität Zürich mit dem ersten Preise gekrönt worden; „sie zeichnet sich," sagt das Preisgericht, „durch Gründlichkeit und übersichtliche Anordnung

des Stoffes aus." Der Verfasser bespricht die Kindermißhandlungen in früherer und heutiger Zeit, die Arten und Ursachen, sowie die Verhütung der Kindermißhandlung und endlich den Kinderschutz in der Schweiz und andern Ländern.

8. **Frz. Grunemann**, Rektor, Erziehungsarbeit in der Schule. 192 S. Berlin 1907, C. Heymanns Verl. 3 M.

Das Buch enthält Mitteilungen über die Einrichtung von Elternabende, den Schulgarten, die Schulsparkasse und andere erziehliche Maßnahmen, welche der Verfasser auf Grund eigener Erfahrungen zusammengestellt hat; namentlich zeigt es, wie Elternabende erfolgreich einzurichten sind und durch sie das Interesse an der Schule geweckt werden kann.

9. Dr. J. **Ziehen**, Aus der Werkstatt der Schule. 207 S. Leipzig 1907, Quelle & Meyer. 4 M.

Einzelstudien über den inneren Organismus des höheren Schulwesens sind zu einem Buche vereinigt; es sind dabei nicht die Lehrpläne, die der Verfasser in erster Linie im Auge hat, sondern die Fragen der Unterrichtsmethodik, die einerseits auf Sichtung, anderseits auf Erweiterung und Vertiefung des Lehrstoffes hinausgehen.

10. Dr. H. **Oppenheim**, Prof., Nervenkrankheit und Lektüre, Nervenleiden und Erziehung, Die ersten Zeichen der Nervosität des Kindesalters. 119 S. Berlin 1907, S. Karger. 2 M.

Ein Nervenarzt legt in der vorliegenden Schrift die auf reicher Erfahrung und eingehendem Studium beruhenden Gedanken aus den auf dem Titel der Schrift angegebenen Gebieten dar.

11. **W. A. Fett**, Konferenzarbeiten. II. Bd., 5. Aufl., 390 S. 4 M. IV. Bd., 394 S. Langensalza, Schulbuchhandlg. 4 M.

Eine Sammlung von Entwürfen, Dispositionen, Thesen und Themen aus den verschiedensten Gebieten der Pädagogik als Material für Konferenz- und Prüfungsarbeiten; mehr als Richtlinien und Anregungen sollte aber die Sammlung dem Lehrer nicht geben, damit er nicht von dem Studium geeigneter Werke abgehalten wird.

12. **H. Raydt, E. v. Schenckendorff** und Dr. **F. A. Schmidt**, Jahrbuch für Volks- u. Jugendspiele. XVI. Jahrg. Leipzig 1907, B. G. Teubner. 3 M.

Das Lehrbuch enthält Abhandlungen, Berichte und Vorschläge aus dem Gebiete des Turnens, der Volks- und Jugendspiele und der Leibesübungen überhaupt; es orientiert über alle Vorgänge und Erscheinungen auf diesem Gebiete.

13. Dr. A. **Hartmann**, Prof., Grundregeln der Gesundheitspflege. 31 S. Berlin 1907, Nicolaische Verlagsbuchhandlg. 40 Pf.

14. Dr. B. **Hoffmann**, Prof., Die Bedeutung der Farbenblindheit für die Schule. 39 S. Leipzig 1907, Quelle & Meyer. 80 Pf.

Der Verfasser zeigt, wie die Farbenblindheit festgestellt wird und legt die Ergebnisse seiner diesbezüglichen Untersuchungen dar.

15. Dr. K. **Just**, Prof., Charakterbildung und Schulleben oder Die Lehre von der Zucht. 85 S. Osterwieck 1907, A. W. Zickfeldt. 1,50 M.

In den hier gebotenen Vorträgen geht der Verfasser von den Lebensanschauungen und dem aus denselben herauswachsenden Erziehungsziele aus, bespricht das Wesen des sittlichen Charakters, die Stufen der Charakterbildung, das Schulleben im allgemeinen und die besonderen Formen des Schullebens als Veranstaltungen zur Charakterbildung; der Ver-

fasser macht hauptsächlich die innere Zucht (Hodegetik), im Gegensatz zur äußeren Zucht (Disziplin), zum Gegenstand seiner Betrachtungen und stellt sich dabei im wesentlichen auf den Boden der Herbartschen Pädagogik.

16. Dr. **Fr. W. Förster**, Schule und Charakter. Beiträge zur Pädagogik des Gehorsams und zur Reform der Schuldisziplin. 213 S. Zürich 1907, Schultheß & Co. 3 M.

Das Buch beschäftigt sich eingehend mit der Charakterbildung durch die Schulerziehung; diese erscheint dem Verfasser als der grundlegende Beitrag der Schule zur moralischen Ausrüstung ihrer Zöglinge für das spätere Leben. Daher behandelt er die Schuldisziplin nicht als ein isoliertes Problem der pädagogischen Technik, sondern in fester Beziehung zu den Grundfragen des Menschenlebens.

17. **E. Bang**, Schule und Haus. 36 S. Leipzig 1907, Quelle & Meyer.

Eine Kritik ihrer Beziehungen zueinander und Vorschläge zur Gestaltung derselben.

18. Dr. **Frz. Walter**, Prof., Die sexuelle Aufklärung der Jugend. 161 S. Donauwörth 1907, Buchh. L. Auer. Geb. 1,60 M.

Nach einer orientierenden Einleitung bespricht der Verfasser mit großer Sachkenntnis und unter Heranziehung der betreffenden Literatur die Notwendigkeit, Schranken und Auswüchse der sexuellen Aufklärung der Jugend mit besonderer Berücksichtigung der sozialen Verhältnisse; obwohl sich der Verfasser, wie er sagt, „vor allem an christliche Eltern, vor allem an katholische Frauen und Mütter der gebildeten Stände" wendet, so empfehlen wir das Buch doch allen, die sich für die wichtige Frage der sexuellen Erziehung interessieren.

19. Dr. **Fr. W. Förster**, Sexualethik und Sexualpädagogik. 97 S. Kempten 1907, J. Kösel. 1 M.

Die Schrift setzt sich sowohl in der Sexualethik wie in der Sexualpädagogik mit den „Modernen" auseinander; ihnen gegenüber betont der Verf. die Bedeutung der Religion und der Willensbildung und setzt die sexuelle Erziehung in die innigste Beziehung zur Charakterbildung. Ohne Zweifel enthält das Schriftchen sehr wertvolle Gedanken, denen jeder Pädagoge, der nicht im Banne der Modernen sich befindet, zustimmen muß; allein nicht zustimmen können wir der Ansicht, daß die Aufklärung allein die Schuld trage an den Mißerfolgen der Erziehungsarbeit der Kirche, indem sie die Religion in so feste und starre Formeln gepreßt hat, daß sie in erziehlicher Hinsicht fast wirkungslos wurde.

20. **K. Höller**, Die sexuelle Frage und die Schule. 56 S. Leipzig 1907, E. Nägele. 1 M.

In dem Buch wird ein Versuch gemacht, den zur sexuellen Aufklärung nötigen Lehrstoff in den Lehrplan einer achtklassigen Volksschule einzugliedern.

21. **Maria Lischnewska**, Die geschlechtliche Belehrung der Kinder. 4. erweiterte Auflage. 45 S. 2 Taf. Frankfurt a. M., J. D. Sauerländers Verl. 70 Pf.

Die Verfasserin geht am weitesten mit ihren Forderungen und wird deswegen heftig bekämpft.

22. **B. Lippold**, Oberl., Das Ehrgefühl in der Schule. 49 S. Leipzig 1907, Quelle & Meyer. 80 Pf.

In eine Lebensgeschichte eingeflochten bespricht der Verfasser das Wesen des Ehrgefühls, die Bedeutung der Ehre im Leben der Menschen

und die Pflege des Ehrgefühls in der Schule; wesentlich Neues wird uns nicht geboten, immerhin aber Beachtenswertes.

23. Dr. G. **Müller**, Prof., Die Gefahren der Einheitsschule für unsere nationale Erziehung. 142 S. Gießen 1907, A. Töpelmann. 2,40 M.

Nach einer orientierenden Einleitung bespricht der Verfasser eingehend die Forderung der Einheitsschule und ihre Bekämpfung in Vergangenheit und Gegenwart, die sozialen Vorzüge der Einheitsschule, die Einheitsschule vom Standpunkte der Erziehung und des Unterrichts, die praktischen Erfahrungen mit der Einheitsschule im Ausland und Inland und die Zukunftsaufgaben unseres deutschen Schulwesens; der Verfasser ist ein entschiedener Gegner der Einheitsschule.

24. Dr. H. **Zahler**, Andere Wege. 72 S. Bern 1907, A. Francke. 1,30 M.

Das Schriftchen enthält beachtenswerte Gedanken über Reformen im Schulwesen; sie sind nicht neu, müssen aber immer wieder ausgesprochen werden, damit sie nicht aus dem Auge verloren werden.

25. Dr. Gg. **Liebe**, Unterricht im Freien. 46 S. 11 Abb. Erlangen 1907, Th. Krische. 75 Pf.

Beachtenswerte Erörterungen über den Unterricht im Freien.

26. **Otto Ernst**, Des Kindes Freiheit und Freude. 50 S. Leipzig 1907, H. Haessel Verl. 1 M.

Das Schriftchen enthält sehr beachtenswerte Gedanken über Erziehung und Unterricht.

27. Dr. K. **Büchеler**, Oberschulrat, Die Simultanschule. 71 S. Stuttgart 1907, J. B. Metzlersche Buchhandlg. 80 Pf.

Wenn der Verfasser annimmt, daß das Wesen der Simultanschule den „meisten" noch völlig unbekannt und es daher nötig sei, daß über sie „auch von Berufes wegen öffentlich berichtet werde", so sind doch wohl die Lehrerkreise von diesen „meisten" ausgeschlossen; er selbst sieht in der Simultanschule eine große Gefahr für die deutsche Schule und richtet daher in seiner Schrift „ein ernstes Mahnwort" an das deutsche Volk.

28. G. **Hauffe**, Der grundlegende Unterschied zwischen Knaben- und Mädchenschulen. 212 S. Hohen-Neuendorf, R. Fuchs. 3,50 M.

In der von dem „Verein für das höhere Mädchenschulwesen im Königreich Sachsen" preisgekrönten Schrift geht der Verfasser von dem Grundsatze aus, daß Veredlung der Menschen in allen Gliedern der Hauptzweck aller Erziehung sein muß; von diesem Gesichtspunkte aus untersucht er die Unterschiede der Geschlechter, auf welchen er die Erziehung derselben und besonders den Unterricht aufbaut resp. die betreffenden Richtlinien zu gewinnen sucht. Im allgemeinen stützt der Verfasser seine Ausführungen leider nur auf eine Psychologie, die nicht auf der experimentellen Grundlage aufgebaut ist, wie sie uns durch die psychologische Forschung der neuesten Zeit geboten wird; wir können daher sein Buch nur als eine Zusammenfassung der Lehren ansehen, welche die Erfahrungspsychologie in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts uns bietet. Die experimentelle Psychologie und Pädagogik wird auch hier eine festere und gediegenere Grundlage schaffen; dann werden auch die vielfachen Widersprüche und Unklarheiten, die sich in dem Buche finden, verschwinden.

29. W. **Rein**, Prof., Deutsche Schulerziehung Bd. I: 266 S. Bd. II: 351 S. München 1907, J. F. Lehmanns Verl. 4,50 M.

„Das vorliegende Werk hat sich zur Aufgabe gestellt, zu zeigen, was die Schule zur Weckung und Stählung des vaterländischen Sinnes im

Dienste der volkstümlichen Kultur, die ein Teil der Menschheitsentwicklung ist, tun kann und soll"; auf die Lehrfächer, welche zur nationalen Bildung den Grund legen, ist in ihm besonderer Wert gelegt. Es sind also nicht alle Lehrfächer behandelt; so fehlen Naturwissenschaft und Mathematik, ja selbst die Geographie, die doch „in engem Zusammenhang mit den Forderungen der nationalen Schulerziehung" steht. Das Buch setzt sich aus einer Reihe von Abhandlungen verschiedener Schulmänner zusammen; der Inhalt bezieht sich auf die Organisation und den inneren Betrieb unserer Schulen, die nationale Erziehung der aus der Schule entlassenen Jugend, der Deutschen im Ausland und der Nationalerziehung bei anderen Völkern.

30. **R. Zillig**, Grundfragen zum Lehrplan für die Volksschule. 107 S. Langensalza 1907, H. Beyer & Söhne. 1,75 M.

Der Verfasser wendet sich gegen Angriffe auf den „erziehenden Unterricht" und sucht diesen als im Dienst der sittlichen Bildung stehend zu verteidigen. Es kommt vor allen Dingen darauf an, was man unter dem Begriff „erziehenden Unterricht" versteht; nur eine einseitige und somit falsche Auffassung kann zum Streite über denselben führen. Und an einseitiger Auffassung fehlt es auch beim Verfasser vorliegender Schrift nicht; auch beim Gegner ist der Fehler zu finden. Er sieht z. B. das Rechnen im Sinne des erziehenden Unterrichts „als Unterstützung im Streben nach Wahrheit" und stellt es daher „in den Dienst der Verdeutlichung des gesamten Sachunterrichts". Wir müssen diese Auffassung als einseitig, ja als verfehlt bezeichnen. Die sittliche Persönlichkeit muß sich, was ja auch der Verfasser zugibt, am praktischen Leben, am Kulturleben, beteiligen; dazu ist das Rechnen unentbehrlich, weshalb der Unterricht in demselben auch der sittlichen Bildung dient. Wird es richtig erteilt, so ist es auch geistbildend; auch dadurch wirkt es erziehend. Bestimmend für die Didaktik eines Lehrgegenstandes sind das Ziel der Erziehung im allgemeinen, die Person des Zöglings und die Natur (Wissenschaft) des Lehrgegenstandes im besonderen; diese drei Faktoren lassen sich dem ersten unterordnen und so die Einheit des Unterrichts verbürgen. Eine Förderung der Lehrplansfrage können wir in der Schrift nicht erkennen.

31. Lehrplan für die Bürgerschulen in Hannover. 2. Aufl. 78 S. Hannover 1907, F. Cruses Buchh. 1 M.

32. Dr. **W. Rein, A. Pickel, E. Scheller**, Das zweite Schuljahr. 5. Aufl. 199 S. Leipzig 1907, H. Bredt.

Das Buch ist nach den Grundsätzen der Herbart-Zillerschen Pädagogik bearbeitet.

33. **W. Vogelsang**, Rektor, Vorschläge zur Reform der „Allgemeinen Bestimmungen" vom 15. Oktober 1872. 39 S. Langensalza 1907, H. Beyer & Söhne. 50 Pf.

Der Verfasser gibt eine kurze Zusammenfassung der seinerzeit von Dörpfeld an den Lehrplan der Volksschule gestellten Forderungen; ob das Büchlein nötig war?

34. Dr. **A. Kraft**, Schularzt, Waldschulen. 28 S. 4 Abb. Zürich 1908, Orell Füßli. 75 Pf.

Das Schriftchen stellt die Entwicklung, den Wert und den heutigen Stand der Waldschulen dar.

35. Dr. **Wehrhahn**, Stadtschulrat, und Rektor **Henze**, Bericht über den 6. Verbandstag der Hilfsschulen Deutschlands. 292 S. Magdeburg 1907, Hannover, F. Cruse. 2 M.

Der Bericht enthält u. a. folgende Vorträge: Der Personalbogen in der Hilfsschule; Die schriftlichen Arbeiten in der Hilfsschule; Der Militärdienst der geistig Minderwertigen; Die Fortbildungsschule für Schwachbeanlagte; Die geplante Neuorganisation der Charlottenburger Gemeindeschulen mit Rücksicht auf die minderbegabten und minderleistungsfähigen Kinder.

36. **Marie zur Megede**, Frauengedanken über Menschenerziehung. 204 S. Berlin 1907, F. Fontane & Co. 3 M.

Lose aneinandergereihte Gedanken über Erziehungsfragen sind in der vorliegenden Schrift zusammengestellt; für Mütter bietet das Büchlein besonders viel Lehrreiches.

37. **R. Frölich**, Was kann die Volksschule zur Hebung des Proletariats tun? 19 S. Minden i. W., C. Marowsky. 60 Pf.

Das Schriftchen enthält eine Antwort auf die gestellte Frage.

38. Dr. **G. Biedenkapp**, Schultaugenichtse und Musterschüler. 232 S 23 Portraits. Jena 1907, H. Costenoble. 3 M.

Nach einer orientierenden Einleitung bringt der Verfasser 20 Biographien bedeutender Männer, die auf der Schule nichts oder wenig getaugt haben; daran schließen sich theoretische Erörterungen über die Ursachen dieser Tatsache.

39. Schulgeheimnisse. Von einem sächsischen Schulmann. 78 S. Leipzig 1908, O. Gracklauer. 1,20 M.

Das Büchlein enthält eine Sammlung von Erörterungen aus dem Gebiete des Schullebens, die recht lehrreich sind, wenn sie auch nichts absolut Neues bieten; lehrreicher wäre die Schrift jedenfalls, wenn einzelne Erörterungen ausführlicher wären.

40. Dr. **L. Bräutigam**, Prof., Meinungen. 205 S. Leipzig 1907, Teutonia-Verlag. 3 M.

Aus dem Nachlasse des Verfassers, der sich besonders auf dem Gebiete der Literatur und Kunstkritik hervorgetan hat, hat ein Freund das Wertvollste gesammelt und in der vorliegenden Schrift zusammengestellt; es sind darunter auch wertvolle Mitteilungen aus dem Schulleben.

41. **A. Kankeleit**, Unsere Lieblinge in Haus und Schule. 172 S. Gumbinnen 1907, C. Sterzel. 1 M.

Das Büchlein ist in erster Linie für die Eltern bestimmt; es soll und kann ihnen ein Ratgeber für die Unterstützung ihrer Kinder bei den Schularbeiten sein.

42. **Charlotte M. Mason**, Erziehung im Hause. Deutsche Bearbeitung von E. Küchner. Bd. I: 264 S. Bd. II: 250 S. Karlsruhe 1906/1907, Braunsche Hofbuchdr. Geb. je 3,50 M.

Wir haben hier eine freie Übersetzung des englischen Originals vor uns; es ist manches geändert oder weggelassen, was für unsere deutschen Verhältnisse unzulässig oder überflüssig erschien. Der I. Band beschäftigt sich mit der Erziehung von Kindern unter neun Jahren im allgemeinen, der II. Band mit der elterlichen Erziehung im besonderen; die Verfasserin versucht, eine auf der Grundlage des Naturgesetzes beruhende Erziehungsmethode aufzustellen.

43. Dr. V. Thunger, Direktor, Strittige Schulfragen. 34 S. Wien 1907, F. Deuticke. 1 M.

Die Erörterungen erstrecken sich über die Einheitsschule und die Lateinschule, die Erziehung für die Praxis des Lebens, die nationale Erziehung, das Recht der Individualität der Jugend, die Entlastung und körperliche Ausbildung der Jugend und die Beziehungen zwischen Schule und Haus; sie sind nicht tiefgehend.

44. W. F. Türmer, Die Veranschaulichung im Schulbetrieb der Gegenwart. 39 S. München 1907, Leutnersche Buchh. 60 Pf.

Erörterungen über den Ausbau der Veranschaulichung im Schulbetriebe der Gegenwart.

45. Dr. C. W. Kambli, Die Bedeutung der bildenden Kunst für die Jugenderziehung, insbesondere für die Schule. 32 S. St. Gallen 1907, Fehrsche Buchh. 90 Pf.

Die schon oft behandelte Frage wird hier zusammenfassend und allseitig erörtert.

46. Dr. Fr. Schmidt, Haus- und Prüfungsaufsatz vom Standpunkte der experimentellen Pädagogik. 51 S. Leipzig 1907, O. Nemnich. 1,20 M.

Die Schrift enthält eine beachtenswerte Darlegung über den bezeichneten Gegenstand.

47. J. Ruskin, Über Mädchenerziehung. Ins Deutsche übertragen und mit einer biographischen Einleitung versehen von J. Severin. 85 S. Halle a. S. 1907, H. Gesenius. 1 M.

Von dem bedeutenden englischen Schriftsteller Ruskin wird in der vorliegenden Schrift eine Erörterung über die Mädchenerziehung geboten, die auch dem Deutschen mancherlei wertvolle Belehrung bietet.

48. Dr. E. Temming, Oberlehrer, Wie erzieht und bildet die höhere Mädchenschule unsere Töchter? 47 S. Minden 1907, C. Marowsky. 80 Pf.

Das Schriftchen enthält recht beachtenswerte Gedanken über die gestellte Frage.

49. Dr. B. Rost, Die gymnasiale Ausbildung der Mädchen im Königreich Sachsen. 40 S. Leipzig 1907, Roth & Schunke. 1,50 M.

50. Dr. Frz. Cramer, Die freiere Behandlung des Lehrplans auf der Oberstufe höherer Lehranstalten. 80 S. Berlin 1907, Weidmannsche Buchh. 2 M.

Eine Darstellung des Wesens und der Formen freierer Unterrichtsgestaltung.

51. G. Kälker, Schuldirektor, Zur Methodik der ländlichen Fortbildungsschule. 106 S. Leipzig, G. Voigt. Geb. 2 M.

Das Buch ist aus Vorträgen hervorgegangen, die der Verfasser für Lehrer an ländlichen Fortbildungsschulen gehalten hat; es faßt im theoretischen Teile die heute herrschenden Ansichten zusammen und gibt im praktischen Teile dazu erläuternde Beispiele.

52. C. Reimann, Führer durch die Fortbildungsschulliteratur. 48 S. Meißen 1907, H. W. Schlimpert. 75 Pf.

Die Fortbildungsschulliteratur hat der Verfasser zusammengestellt und mit kritischen Bemerkungen versehen.

53. Berthold Otto, Geistiger Verkehr mit Schülern im Gesamtunterricht. 112 S. Groß-Lichterfelde 1907, Verlag des Hauslehrer. 50 Pf.

Der Verfasser geht von dem Grundsatze aus, daß der Lehrer die Schülernatur erst kennen muß, bevor er an ihr zu arbeiten beginnt;

in der vorliegenden Schrift will er zeigen, wie der Lehrer dies ausführen kann. Wir haben hier etwas Ähnliches, wie es die darstellende Lehrform bietet; es kommen aber mehr die Schüler als der Lehrer zu Wort, was sehr beachtenswert ist.

54. **H. Schwochow**, Rektor, Methodik des Volksschulunterrichts in übersichtlicher Darstellung. 7., vermehrte und verbesserte Auflage. 564 S. Leipzig 1907, B. G. Teubner. Geb. 6 M.

Das Buch ist ein Lehr-, Lern- und Wiederholungsbuch zur Vorbereitung auf pädagogische Prüfungen; es gibt eine übersichtliche Darstellung des Stoffs und ist mit einem Bilderanhange, enthaltend Schulgeräte, Lehr- und Anschauungsmittel, versehen. Obwohl sich der Verfasser an die gesetzlichen Bestimmungen anlehnt, so hat er doch die neueren Bestrebungen gebührend berücksichtigt; zu empfehlen ist ihm nach unserer Ansicht eine Sichtung des Stoffes. Weitere Literatur ist angegeben.

55. Dr. **R. Seifert**, Schulpraxis; Methodik der Volksschule. 3. umgearbeitete Auflage. 191 S. Leipzig 1907, G. J. Göschen. 80 Pf.

Der Verfasser gibt eine übersichtliche Darstellung der allgemeinen Schullehre und der besonderen Unterrichtslehre. Das Buch eignet sich zum Wiederholungsbuch für Prüfungen; Literatur zum weiteren Studium ist angegeben.

56. **C. Ernesti**, Seminaroberl. a. D., Aus Seminar und Schule. 284 S. Paderborn 1907, F. Schöningh. 4,50 M.

Die I. Abteilung enthält eine Anzahl auf Quellenstudien beruhende Abhandlungen aus dem Gebiete der Geschichte der Pädagogik von Sokrates bis Augustinus. Die Auswahl ist vom kirchlich-katholischen Standpunkte des Verfassers getroffen. Die II. Abteilung bringt teils Abschnitte, teils abgeschlossene Abhandlungen über „Unterricht, Schule und Kirche und deren pädagogische und soziale Tätigkeit"; hier tritt der kirchlich-katholische Standpunkt des Verfassers auch im Inhalt stark hervor.

57. **E. Gründler**, Reg.- u. Schulrat, Nur Frau! Seminar-Ansprachen. 213 S. Leipzig 1907, Dürrsche Buchh. 2,25 M.

58. **Buth, Eggert**, Dr. **Gattermann, Hupfer** und **Sieber**, Ratgeber zur Vorbereitung auf die zweite Lehrerprüfung. 154 S. Leipzig 1907, Dürrsche Buchh. 2,20 M.

Eine Anzahl Sem.-Direktoren und Sem.-Lehrer haben sich vereinigt und geben in dem vorliegenden Schriftchen auf Grund ihrer Erfahrung Richtlinien für die Vorbereitung auf die zweite Lehrerprüfung in Preußen.

59. **H. Brammer**, Sem.-Lehrer, Literarischer Wegweiser für die wissenschaftliche Vorbereitung auf die zweite Lehrerprüfung. 63 S. Lüneburg 1907, Herold & Wahlstab. 1 M.

Unter dem Beirat von mehr als 200 Fachlehrern ist das vorliegende Schriftchen bearbeitet, dessen Zweck aus dem Titel zu ersehen ist.

60. **J. Schiffels**, Rektor, Die Praxis des Lehrerberufes. Ratgeber und Wegweiser für Lehrer und Lehrerinnen an Volksschulen. Mit besonderer Berücksichtigung der amtlichen Bestimmungen bearbeitet. II. Bd.: Methodik des Volksschulunterrichts. 665 S. Paderborn 1907, F. Schöningh. 7,60 M.

Der II. Band der „Praxis des Lehrerberufes" enthält eine eingehende Darstellung der „Methodik des Volksschulunterrichts"; im Rahmen der Bestimmungen der preußischen Schulbehörde werden neben den längst anerkannten Forderungen auch die erprobten Fortschritte nach dem heutigen

Stande der Methodik berücksichtigt und auch ein Überblick über die Geschichte der Methodik der einzelnen Unterrichtsfächer gegeben. Der Religionsunterricht ist nach den Forderungen der katholischen Kirche bearbeitet; sonst tritt der konfessionelle Standpunkt des Verfassers nicht aufdringlich hervor. Die Literatur zum eingehenderen Studium ist angegeben.

61. **K. Fischer**, Seminarlehrer, Allerlei Ratschläge über das Lehr- und Schulamt. 133 S. Hannover 1907, C. Meyer. 1 M.

Das Büchlein ist für junge Lehrer bestimmt und erteilt denselben recht beachtenswerte Ratschläge.

62. **R. Pannwitz**, Der Volksschullehrer und die deutsche Sprache. 152 S. Berlin-Schöneberg 1907, Verlag der Hilfe. Geb. 1,80 M.

Im Zentrum der Schrift steht das Leben der Sprache; der Verfasser, der die Sprache als Organismus erfaßt, will den Volksschullehrer für das Studium der Muttersprache, das unmittelbare Beobachten derselben und das unmittelbare Denken in ihr interessieren.

63. **L. Gurlitt**, Schule und Gegenwartskunst. 83 S. Ebendaselbst 1907. Geb. 1,50 M.

Was das Buch von Pannwitz (Nr. 62) für die deutsche Sprache, das erstrebt das vorliegende für die Kunst.

64. **R. Rißmann**, Geschichte des deutschen Lehrervereins. 324 S. Leipzig 1907, J. Klinkhardt. Geb. 2,80 M.

Im 1. Abschnitt gibt der Verfasser einen Überblick über die Entwicklung der wirtschaftlichen und sozialen Verhältnisse in Deutschland im 19. Jahrhundert und die damit zusammenhängende Entwicklung des Volksschulwesens; sodann stellt er eingehend die Entwicklung des Lehrervereinswesens bis zur Gegenwart und dessen Tätigkeit dar. Im Anhange gibt er biographische Nachrichten über die Vorkämpfer des deutschen Volksschullehrerstandes, eine Bibliographie u. dgl. So bietet das Buch einen wertvollen Beitrag zu der Geschichte des deutschen Volksschulwesens. Über Anordnung und Darstellung des Stoffes kann man im einzelnen abweichende Absichten haben; aber das mindert nicht den Wert des Buches.

65. Dr. **Möbuß**, Direktor, Hundert Jahre Lehrerbildung. Festschrift zur Hundertjahrfeier des Lübecker Lehrer-Seminars. 210 S. Mit Abb. Lübeck, Gebr. Borchers. 2 M.

Die Festschrift enthält eine Geschichte des Lübecker Lehrerseminars von 1807 bis 1907; dadurch liefert sie einen beachtenswerten Beitrag zur Geschichte des deutschen Volksschulwesens.

66. **Johs. Tews**, Die deutsche Volksschule. 120 S. 19 Vollbilder. Berlin 1907, Marquardt & Co. Geb. 3 M.

In anziehender Form schildert der bekannte Schulpolitiker die Entwicklung des deutschen Volksschulwesens vom Beginn der Neuzeit bis zur Gegenwart; obwohl für weitere Kreise berechnet, wird die Schrift doch auch vom Lehrer, der mit dem Inhalt im allgemeinen schon vertraut ist, mit Interesse und Nutzen gelesen werden.

67. **H. Scherer**, Schulrat, Lehrerbildung und Lehrerfortbildung. 72 S. Gießen 1908, E. Roth. 1,20 M.

Der Verfasser legt zunächst dar, wie die Lehrerbildungsfrage aus seinen Lebenserfahrungen hervorgewachsen ist, und geht dann auf die Erörterung der Lehrerbildung und Lehrerfortbildung näher ein; er zeigt, wie dieselbe gestaltet sein muß, damit der Volksschullehrer ein wissen-

schaftlich und pädagogisch gebildeter Mann ist, der den Forderungen der Zeit entspricht.

68. **A. Günther**, Der Lehrermangel. 47 S. Berlin 1907, W. & S. Löwenthal. 35 Pf.

Verfasser erörtert die Frage des Lehrermangels nach Ursache und Wirkungen.

69. **W. Hardt**, Rektor, Der Lehrermangel. 57 S. Lissa 1907, Fr. Ebbeckes Verl. 1 M.

Nach einer historischen Übersicht und eingehender Darstellung des Lehrermangels bespricht der Verfasser die Gründe und Folgen des Lehrermangels.

70. **H. Bohnstedt**, Seminardirektor, Zur Strategie und Taktik der Schulaufsicht. 79 S. Leipzig 1907, R. Voigtländer. 1 M.

Ein für Schulaufsichtsbeamten und Lehrer sehr beachtenswertes, aus reicher Erfahrung heraus geschriebenes Büchlein.

71. Dr. **W. Spahn**, Prof., Der Kampf um die Schule in Frankreich und Deutschland. 33 S. Kempten 1907, J. Kösel. 70 Pf.

Als Historiker will der Verfasser den Lehrern Rechenschaft darüber geben, wie sich einerseits die französischen, und wie sich anderseits die deutschen, insbesondere die preußischen Katholiken im Laufe des letzten Jahrhunderts zu der Entwicklung des Wesens und der Aufgaben der Schule verhielten.

72. **H. Schulz**, Sozialdemokratie und Schule. 53 S. Berlin 1907, Buchh. Vorwärts. 75 Pf.

In sachlicher Form legt der Verfasser die Forderungen der Sozialdemokratie an die Schule dar; viele dieser Forderungen sind auch Forderungen des Lehrerstandes, also nicht durch die Sozialdemokratie bedingt.

73. **L. Gurlitt**, Mein Kampf um die Wahrheit. 98 S. Berlin 1907, Concordia. 1,20 M.

Gurlitt hat durch eine Reihe, im Pädagogischen Jahresbericht seinerzeit besprochene Schriften einen scharfen Kampf gegen die höheren Lehranstalten, besonders gegen das Gymnasium, geführt, sich dadurch die Ungnade seiner Kollegen und seiner Vorgesetzten zugezogen und hat infolgedessen seinen Abschied genommen; den Kampf, den er bei dieser ganzen Sache geführt hat, legt er in der vorliegenden Schrift dar, welche daher einen beachtenswerten Beitrag zur Geschichte der Schulpolitik liefert.

74. **F. Fischer**, Seminardirektor, Preußische Volksschulordnungen. 76 S. Breslau 1907, F. Hirt. Geb. 95 Pf.

Die preußischen Schulordnungen von 1717 bis 1854 sind zusammengestellt und mit einer Einleitung und Anmerkungen versehen.

75. **G. Schöppa**, Geh. Ober.-Regr., Die Bestimmungen usw., betreffend dst Volks- und Mittelschule, die Lehrerbildung und die Prüfungen der Lehrer nebze dem Gesetze über die Beaufsichtigung des Unterrichts- und Erziehungswesens, sowie den wichtigsten der dazu erlassenen Ministerialverfügungen. 13. Aufl. 181 S. Leipzig 1908, Dürrsche Buchh. Kart. 1,50 M.

76. Dr. **G. Gündisch**, Das neue Volksschulgesetz. 48 S. Kronstadt 1907, H. Zeidner. 50 Pf.

Das Gesetz über die Rechtsverhältnisse der ungarischen nichtstaatlichen Elementarvolksschulen usw. ist mit Anmerkungen versehen wiedergegeben.

77. Dr. F. **Krause**, Die englische Volksschul-Gesetzgebung mit besonderer Berücksichtigung des Verhältnisses zwischen Staat und Kirche. 99 S. Berlin 1907, C. Heymanns Verl. 2 M.

Eine ausführliche Darstellung der Entwicklung des englischen Volksschulwesens im 19. Jahrhundert bis zur Gegenwart ist in dem Buche enthalten; an manchen Stellen wäre etwas klarere Darstellung zu wünschen.

78. Dr. L. R. **Klemm**, Schulbildung in den Vereinigten Staaten. 26 S. Minden, C. Marowsky. 60 Pf.

Das Schriftchen ist eine Übersetzung der Einleitung zu dem für die Pariser Weltausstellung von einer Anzahl amerikanischer Pädagogen unter der Redaktion des Präsidenten Butler bearbeiteten Werkes über das amerikanische Bildungswesen; es orientiert über den Gegenstand.

79. L. J. **Frohnmeyer**, Über indisches Schulwesen. 116 S. Basel 1906, Basler Missionsbuchh. 1,20 M.

Das Buch orientiert über die alten Hinduschulen, das Regierungsschulwesen und die Missionsschulen.

V. Verschiedenes.

1. J. **Jls**, Landwirts Heimat. Illustriertes Unterrichts- und Bildungsbuch für die allgemeine Fortbildungsschule und für Landwirte. 198 S. Stuttgart, Muthsche Verlagsbuchh. 1,20 M.

2. Dr. E. **Jaeschke**, Die Volksbibliotheken, ihre Einrichtung und Verwaltung. 180 S. 7 Abb. Leipzig 1907, G. J. Göschen. Geb. 80 Pf.

Das Büchlein bietet eine eingehende Belehrung über den Gegenstand.

3. E. **Buttler**, Prof., Praktische Methoden, den Erfolg zu sichern. 59 S. Berlin, C. Georgi. 1 M.

4. Dr. J. **Poeche**, Wie soll ich geistig arbeiten? 80 S. Berlin, C. Georgi. 1 M.

Beide Schriften beschäftigen sich mit der Erhaltung der Gesundheit und der Stärkung der Arbeitskraft; das erstgenannte hat in erster Linie die leibliche, das letztgenannte die geistige Gesundheit im Auge.

5. Fr. **Paulsen**, Zur Ethik und Politik. 2. vermehrte Auflage. I. Bd.: 137 S. II. Bd.: 118 S. Berlin, Verlag Deutsche Bücherei.

Eine Anzahl Vorträge und Aufsätze aus den bezeichneten Gebieten sind hier zusammengestellt.

6. H. **Krämer**, Der Mensch und die Erde. Berlin, Deutsches Verlagshaus Bong & Co. In 200 Lieferungen à 60 Pf.

Von dem unter Mitwirkung vieler Gelehrten herausgegebenen Werk, welches die Entstehung, Gewinnung und Verwertung der Schätze der Erde als Grundlagen der Kultur zur Darstellung bringt und in dem Pädagogischen Jahresbericht von 1906 bereits besprochen worden ist, liegen die Lieferungen 1—30 vor. In Lieferung 29 beginnt eine Darstellung der Zelle als Grundlage des Lebens von Prof. Dr. M. Verworn.

VI. Zeitschriften.

1. Zeitschrift für Lehrmittelwesen und pädagogische Literatur. Herausg. von Frz. Frisch. 10 Hefte. Wien, A. Pichlers Wwe. & Sohn. 4,20 M. Inhalt: Kritische Betrachtung der Lehrmittel, Darstellung der Fortschritte auf diesem Gebiete durch Wort und Bild und der Verwendung durch Lehrversuche und Skizzen; kritische Beleuchtung der pädagogischen Literatur.

2. Der Türmer. Monatsschrift für Gemüt und Geist. Herausg. von J. E. Freiherr von Grotthuß. IX. Jahrg. 1907. Stuttgart, Greiner & Pfeiffer. 16 M. Inhalt: Erzählungen; Abhandlungen aus den Gebieten der Wissenschaft, Religion, Philosophie und Kunst; Rundschau über Literatur usw.; Kritische Erörterungen über politische, soziale und religiöse Fragen; Literatur usw.

3. Am Webstuhl der Zeit. Ein Jahrbuch. Herausg. von J. E. Freiherr von Grotthuß. Stuttgart, Greiner & Pfeiffer. 310 S. Geb. 6 M. Inhalt: Erzählungen; Abhandlungen; Rundschau über alle Gebiete der Wissenschaft, über die Philosophie, Kunst, Technik usw.; Lyrik; Kunstbeilagen; ein Spiegelbild über das Kulturleben des Jahres.

4. Dr. H. Molenaar, Menschheitsziele. 4 Hefte 6 M. Leipzig, O. Wigand. Eine Rundschau für wissenschaftlich begründete Weltanschauung und Gesellschaftsreform; Abhandlungen, Mitteilungen, Betrachtungen, Poesie.

5. Morgen. 12 Hefte. Herausg. v. Sombart u. a. 24 M. Berlin, Marquardt & Co. Wochenschrift für deutsche Kultur; Abhandlungen aus allen Gebieten des Kultur- und Geisteslebens; Rundschau; Dichtungen.

6. L. Keller, Monatshefte der Comeniusgesellschaft. XII. Bd. 10 M. Jena, E. Diederichs. Inhalt: Abhandlungen, Mitteilungen, Besprechungen, Streiflichter und Bemerkungen aus dem Gebiete des Kultur- und Geisteslebens.

7. Die experimentelle Pädagogik. Herausg. v. Prof. Dr. Meumann. III. Bd. 3/4. Heft. IV. Bd. 1/2. Heft. Leipzig, O. Nemnich. 6,50 M. Inhalt: Organ der Arbeitsgemeinschaft für experimentelle Pädagogik mit besonderer Berücksichtigung der experimentellen Didaktik und der Erziehung schwachbegabter und abnormer Kinder. Abhandlungen; Mitteilungen und Diskussionen; Literaturberichte.

8. Die deutsche Schule. Monatsschrift. Herausg. im Auftrage des deutschen Lehrervereins von R. Rißmann. XI. Jahrg. 12 Hefte. Leipzig 1907, J. Klinkhardt. 8 M. Inhalt: Abhandlungen aus dem Gebiete der theoretischen und praktischen Pädagogik, mit besonderer Berücksichtigung der Fragen, die im deutschen Lehrerverein zur Behandlung kommen: Umschau über die Strömungen auf dem Gebiet des Schulwesens und Mitteilungen aus demselben; literarische Besprechungen.

9. Neue Bahnen. Zeitschrift für Erziehung und Unterricht. Herausg. von E. Hiemann, E. Lindemann und R. Schulze. XIX. Jahrg. 12 Hefte. Leipzig 1907, R. Voigtländer. 6 M. Inhalt: Abhandlungen; Umschau: berücksichtigt besonders die künstlerische Erziehung.

10. Der Praktische Schulmann. Archiv für Materialien zum Unterricht in der Real-, Bürger- und Volksschule. Herausg. von Dir. Rudolf Schmidt. 56. Jahrg. 8 Hefte. Leipzig 1907, Fr. Brandstetter. 10 M. Inhalt: Abhandlungen aus dem Gebiet der Pädagogik und ihren Hilfswissenschaften, mit besonderer Berücksichtigung der praktischen Seite, besonders des Lehrstoffes. Besprechungen.

11. Pädagogische Blätter für Lehrerbildung und Lehrerbildungsanstalten. Herausg. von K. Muthesius. XXXVI. Jahrg. 12 Hefte. Gotha 1907, E. F. Thienemann. 12 M. Inhalt: Abhandlungen und Mitteilungen aus den verschiedensten Gebieten der Pädagogik mit besonderer Berücksichtigung der Lehrerbildung; Besprechungen.

12. Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik. Herausg. von Flügel und Rein. XIV. Jahrg. Langensalza 1907, H. Beyer & Söhne. 6 M. Abhandlungen, Mitteilungen und Besprechungen aus dem Gebiete der Philosophie und Pädagogik vom Standpunkte Herbarts und Zillers.

13. Pädagogische Studien. Herausg. von Dir. Dr. Schilling in Zwickau. XXVII. Jahrg. 6 Hefte. Dresden 1906, Bleyl & Kaemmerer. 6 M. Die Ausgestaltung der Herbart-Zillerschen Pädagogik durch Abhandlungen, Mitteilungen und Beurteilungen.

14. Zeitschrift für pädagogische Psychologie, Pathologie und Hygiene. Herausg. von Ferd. Kemsies und L. Hirschlaff. IX. Jahrg. 6 Hefte. Berlin 1907, H. Walther. 10 M. Abhandlungen aus dem im Titel angegebenen Gebieten, Sitzungsberichte, Mitteilungen und Besprechungen.

15. Zeitschrift für Schulgesundheitspflege. Herausg. von Prof. Dr. Erismann. XX. Jahrg. 12 Hefte. Hamburg 1907, L. Voß. 8 M. Die Zeitschrift enthält Abhandlungen, Berichte, Mitteilungen und Bücherbesprechungen aus dem betreffenden Gebiet.

16. Jugendfürsorge. Herausg. von Frz. Pagel. VIII. Jahrg. 12 Hefte. Berlin 1907, Nicolaische Verl. 10 M. Die Zeitschrift ist Zentralorgan für die Interessen der gesamten Jugendfürsorge, mit besonderer Berücksichtigung der Waisenpflege, der einschlägigen Gebiete des Armenwesens, sowie der Fürsorge für die schulentlassene Jugend.

17. Allgemeine deutsche Lehrerzeitung. Herausg. von Dr. Kießling und Mittenzwey. LIX. Jahrg. Leipzig 1907, J. Klinkhardt. 8 M. Inhalt: Abhandlungen, Mitteilungen und Meinungen; Berichte; Rundschau; Feuilleton-Beilage; Pädagogischer Anzeiger.

18. Pädagogische Zeitung von Päßler. XXXVI. Jahrg. Berlin 1907, W. & S. Löwenthal. 7 M. Abhandlungen; Rundschau; Lit. Beilage; Rechtsbeilage; Jugendschriften und Werke; Statistische Beilage; Fortbildungsschule; Organ des deutschen Lehrervereins.

19. Dr. W. Rein, Aus dem pädagogischen Universitäts-Seminar zu Jena. XII. Heft. 99 S. 1,25 M. Langensalza, H. Beyer & Söhne.

Das Heft enthält einen Bericht über die Tätigkeit des Seminars und eine Reihe von pädagogischen Abhandlungen (Vom Stundenziel; Zur Frage der Lehrerbildung in Griechenland; Präparationen für den Physikunterricht; über das Grossobuch; Einige Bemerkungen über die Thüringer Sagen als alleinigen Quellenstoff für das III. Schuljahr).

20. Fr. Mann, Pädagogisches Magazin. In selbständigen Heften. Langensalza 1907, H. Beyer & Söhne.

Die Sammlung enthält Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik und ihren Hilfswissenschaften.

21. Dr. Koch, J. Trüper und Fr. Ufer, Beiträge zur Kinderforschung und Heilerziehung. In selbständigen Heften. Ebendaselbst 1907.

II. Religionsunterricht.

Von

Prof. Dr. O. Uhlhorn,

Seminardirektor in Bremen.

Dem Literaturbericht kann ich nur wenige Worte der Einleitung voranschicken; ich finde in den mir zur Verfügung stehenden Schriften wenig neue, den Religionsunterricht wesentlich beeinflussende Gedanken. Wenn man von einzelnen Büchern, wie die von Pfleiderer, Schiele, Hornesser, Reukauf, Thrändorf und einigen anderen im Bericht bezeichneten, absieht, so kann man sich des Eindruckes nicht erwehren, als ob die Mehrzahl besser nicht gedruckt worden wäre. Auch in diesem Jahre muß es wiederholt werden: „Die meisten Bücher stellen sich auf den Standpunkt der Inspiration, der die Anschauung von der Schrift und der religiösen Unterweisung in weitem Umfange beherrscht. Fast allenthalben klingt es durch, daß die Interessen der Frömmigkeit den Interessen der Wahrheit und der Wahrhaftigkeit in religiösen Dingen vorgehen müssen." Die Ausnahmen sind entsprechend hervorgehoben.

Literatur.

I. Allgemeines.

1. **Fritz Gansberg**, Lehrer, Religionsunterricht? Achtzig Gutachten. Mit einem Anhang: Religionsunterricht oder nicht? Denkschrift der bremischen Lehrerschaft. 202 S. Leipzig 1906, R. Voigtländer. 2 M.
2. **Otto Barchewitz**, Schuldirektor, Gedanken zu einer zeitgemäßen Umgestaltung des Religionsunterrichts. Heft 22 der Sammlung „Zur Pädagogik der Gegenwart". 34 S. Dresden 1907, Bleyl & Kaemmerer. 60 Pf.
3. **Gottlob Közle**, Oberlehrer, Recht und Pflicht des Religionsunterrichts in der evangelischen Volksschule Deutschlands. 32 S. Gelsenkirchen 1907, G. Közle. 50 Pf.
4. Der Religionsunterricht in den Schulen eine brennende Frage. 1. Für die Kirche. Von Pastor Glage. 2. Für die Schule. Von Prof. Dr. Hoppe. 3. Für das Haus. Von Pastor Dr. Budde. 4. Die Abhilfe. Von Pastor Höck. 56 S. Hamburg 1907, Evang. Buchh. (Fr. Trümpler). 1 M.

Die von Gansberg herausgegebene Schrift bietet achtzig Gutachten über die Frage: Religionsunterricht oder nicht? Gansberg findet in ihnen nach dem Vorwort folgende Gedanken: 1. Die Klage wider die Schule, daß sie die höchsten Güter in Gefahr bringe durch unerträgliche schulmäßige Behandlung derselben. 2. Den Protest gegen die religiöse Vorstellungswelt, gegen das Verstandesmäßige, das im Religionsunter-

richte mitgeteilt wird. 3. Den lebhaft bejahenden, zukunftsfrohen Glauben an die Menschheit (S. IX, X und XII). Angehängt ist die Denkschrift der Bremischen Lehrer, in der der Unterrichtsbehörde die Bitte um Abschaffung des Religionsunterrichts in den öffentlichen Schulen unterbreitet wird. Sie weist nach, daß die dogmatische Unterweisung des gegenwärtigen Religionsunterrichts nicht mehr mit dem modernen Denken und nicht mit der Überzeugung der Lehrer zu vereinigen ist. Der Unterricht in den Sitten, den der Staat zu erteilen das Recht und die Pflicht habe, leide an dem Zusammenhang mit den dogmatischen Vorstellungen und damit an völliger Planlosigkeit (S. 191). Die positiven Vorschläge sind, abgesehen von der Umgestaltung des Lehrplanes, die folgenden: 1. Die Erteilung des Religionsunterrichtes, soweit die Eltern ihn für ihre Kinder wünschen, wird den einzelnen Religionsgemeinschaften überlassen; 2. der Sittenunterricht wird ohne den bisherigen Anschluß an den Religionsunterricht weiter erteilt; 3. der Sittenunterricht wird dabei im weiteren Sinne einer allgemeinen Welt- und Lebenskunde gefaßt, wie sie schon jetzt bei der Behandlung von sog. Musterstücken in der Lesestunde vermittelt wird; 4. Der Sittenunterricht wird auf der Mittel- und Unterstufe im Anschluß an geistig, sittlich und literarisch hervorragende und im übrigen für die Stufe passende Stoffe der gesamten Weltliteratur erteilt (S. 201).

Das Vorgehen der Bremer hat eine ganze Literatur hervorgerufen, von der mir drei Hefte vorliegen (vgl. oben). Alle drei stehen auf konfessionellem Standpunkt und verteidigen deshalb lebhaft und entschieden den Religionsunterricht in der Schule; im Ton sind sie aber doch sehr verschieden. Während die Vorträge der Hamburger von „Christen und Heiden" und „Gottlosen und Heiligen" reden (gemeint sind mit Heiden und Gottlosen die bösen Liberalen und „Radikalen") und widerkirchlich ohne weiteres gleich widerchristlich setzen (S. 10), enthalten sich die anderen Hefte dieser Titelgebung, obgleich der Württemberger auch ganz kräftige Sprüche hat („wenn z. B. die moderne Deszendenzlehre und Schöpfungstheorie, der Monismus und Materialismus mit Jahrmillionen und Jahrbillionen rechnen . . ., so nenne ich solche Spekulationen nicht Wissenschaft, sondern wertlosen Humbug". S. 21). Mit solchen kräftig das „Siegel göttlicher Inspiration" (Közle, S. 21) verteidigenden Schriften und mit solcher Tonart wird man dem Problem schwerlich beikommen.

Das Buch von Barchewitz gipfelt in folgenden Leitsätzen:

1. Der religiöse Notstand unserer Zeit hat die Lehrerschaft in ernstem, stillem Suchen nach Wahrheit zu der Überzeugung gebracht, daß eine gründliche Umgestaltung unseres heutigen Religionsunterrichtes zu den vornehmsten und dringendsten pädagogischen Aufgaben der nächsten Zeit gehört.

2. Unser heutiger, zu sehr auf dogmatisch-theologischer Grundlage ruhender Religionsunterricht krankt vor allem noch an einer Fülle von religiösem Memorier- und religiösem Lehrstoffe.

3. Der uns übertragene, heilige Erzieherberuf macht es uns — eingedenk des Gelöbnisses konfessioneller „Treue — (!!) — zur unabweisbaren Pflicht, den Religionsunterricht als Krone aller Erzieherarbeit der Schule zu erhalten, ihn aber so zu gestalten, daß er nicht von Dogmen und Glaubensstreitigkeiten, sondern von den tief im Menschen ruhenden religiösen Gefühlen getragen wird".

Wie will aber der Verfasser „konfessionelle Treue" ohne Dogmen bewahren?

5. **H. Ekwerd**, Macht die Pforten groß und weit! 32 S. Leipzig 1907, A. Hasert & Co. 50 Pf.

In den Kreis der Schriften, die die Not des gegenwärtigen Religionsunterrichts erkennen, gehört auch dieses Heft; der Religionsunterricht verfahre zu dogmatisch und zu äußerlich, verarbeite zu viel Stoff und werde „nicht in die Beleuchtung der feststehenden Ergebnisse der theologischen Forschung von heute" gerückt. Doch ist das, was die Broschüre an die Stelle setzen will, äußerst unklar gehalten und begründet. „Der Wunderglaube hat im Denken der Gegenwart keinen Boden" (S. 12), und dicht daneben steht: „was sich mit Sicherheit aus natürlichen Ursachen erklären läßt, darf man nicht auf übernatürliche zurückführen". Was sind ferner gesicherte Resultate der theologischen Forschung? Sicher gehört folgender Satz nicht dazu: „die unverfälschte Lehre Jesu bildet Kern und Stern in der bisherigen menschlichen Entwicklung und somit die vollendete geistige und absolut sittliche Religion" (S. 4). Dazu paßt auch durchaus nicht (S. 5): „die Religion muß auf die Sittlichkeit gegründet werden"; ist denn der Christus des Neuen Testaments in erster Linie Sittenlehrer? Ferner: „in den drei ersten Schuljahren soll in erster Linie das religiöse Interesse geweckt werden" (S. 26); das geschieht nach S. 5 „durch die Pflege des unmittelbaren Verhältnisses zu Gott und durch die miterlebten Betrachtungen fremder Verhältnisse". Das soll bei Kindern von sechs bis neun Jahren geschehen? Kurz, was der Verfasser will, ist nicht klar zu ersehen. —

6. Entwurf eines Lehrplans für den Religionsunterricht in der 8klassigen Volksschule. Herausgegeben von einer Lehrergruppe im Hamb. Protestantenverein.

Die Grundsätze des Vorwortes lauten:

1. Für die geschichtlichen Unterrichtsstoffe, vor allem für die Darbietung eines Lebensbildes Jesu, sind die Ergebnisse der modernen biblischen und religionsgeschichtlichen Forschung zugrunde gelegt worden.

2. Ebenso ist ein besonderer Katechismus- und Bibelleseunterricht, wie er sich in älteren Lehrplänen findet, nicht vorgesehen.

3. Ein von einer Schulbehörde aufzustellender Lehrplan muß nur im allgemeinen das Lehrziel vorschreiben, nicht aber im einzelnen den zu behandelnden Unterrichtsstoff.

So sehr ich den beiden letzten Grundsätzen zustimme, so große Bedenken habe ich gegen die vorliegende Darbietung eines „Lebensbildes Jesu". Welches sind die Ergebnisse der modernen Forschung auf diesem Gebiete? Sie lauten: „Es gibt nichts Negativeres als das Ergebnis der Leben-Jesu-Forschung. Der Jesus von Nazareth, der als Messias auftrat, die Sittlichkeit des Gottesreiches verkündete, das Himmelreich auf Erden gründete und starb, um seinem Werke die Weihe zu geben, hat nie existiert" (Schweitzer, Von Reimarus zu Wrede, S. 396). Der Christus sieht auf einer Universität anders aus als auf der anderen; er ist eben keine „historische Spezialität", sondern ein „religiöses Prinzip".

Auch in den Lehrplan der Volksschule gehört das „Ergebnis", daß das Christentum kein vom Himmel gefallenes Wunder ist, sondern das organische Produkt einer historischen Entwicklung; seine Bildungs- und Entstehungsfaktoren müssen in dem Gesamtleben der Zeit aufgesucht werden, und nur wenn der Schule Einblick gewährt wird in diese Verhältnisse, werden ihr „die Ergebnisse der modernen biblischen und religionsgeschichtlichen Forschung" dargeboten werden. Dann wird auch in der Volksschule der Satz durchgeführt werden müssen, daß das Christen-

tum nicht aus dem Neuen Testament abzuleiten ist, wie auch der vorliegende Lehrplan noch annimmt, sondern daß umgekehrt die Entstehung des Neuen Testaments aus dem Christentum erklärt werden muß.

7. Dr. **Ernst Horneffer**, Katholizismus in der protestantischen Kirche. Worte zur Abwehr. 71 S. Leipzig 1906, J. Zeitler. 1,20 M.

8. — — Wege zum Leben. (Der höchste Wert. Gott und Mensch. Die Ehe. Der Tod.) Vorträge. 148 S. Leipzig 1908, Dr. W. Klinkhardt. 3 M.

Die erste dieser beiden sehr lesenswerten und sehr zu empfehlenden Schriften geht aus von der Polemik; sie erhebt sich aber hoch über die Auseinandersetzungen gewöhnlicher Art. Tapfer und konsequent wird der Standpunkt vertreten: Keine Offenbarung! frei schafft der Mensch die Wahrheit; hinweg mit der Kirche! (S. 34). Die Kirche ist der wahre Feind der Religion, weil sie eine ewige Wahrheit, die ihr durch göttliche Eingebung enthüllt sei, zu haben wähnt (S. 10ff). Der Glaube an Offenbarungen stammt aus den sozialen Bedürfnissen einer primitiven Gesellschaft; auf diesem Standpunkt sei die Kirche stehen geblieben, gleichgültig, ob sie sich protestantisch oder katholisch nenne; denn „das Dogma der Unfehlbarkeit herrscht in der protestantischen Kirche genau so wie im Katholizismus" (S. 18). Hocherfreulich ist das Streben nach Wahrheit und das klare, konsequente Denken in den auf Nietzsche basierenden Ausführungen, die auch unmittelbar für Lehrer manche beherzigenswerte Noten enthalten; z. B. (S. 26): „es ist meine feste Überzeugung, daß der Erzieher immer mit möglichst hohen und günstigen Erwartungen an den Zögling herantreten muß, daß er ihm eine möglichst hohe Meinung von ihm selber einpflanzen muß. Der Glaube an die Kraft zu einer Tat ist fast die halbe Tat".

Das zweite Buch gibt zu der Forderung: fort mit der Kirche! die positiven Ausführungen, die hier nur angedeutet werden können. „Drei Tugenden müssen den Menschen geleiten: Schöpferkraft, Gerechtigkeit, Opfermut. An sich selbst soll der Mensch glauben, an den Menschen, an die Erscheinung. Gebundene Kräfte wollen durch ihn zum Licht; er höre diesen Ruf, er folge ihm, er schaffe, so ist er erlöst. Gebundenes Leben — erlöstes Leben, so spielt der Kampf in der Welt. Die stärkste Erlösung aber ist die Erlösung der Ehe . . . Bete die Grenze an! Die Grenze ist das letzte Heiligtum, der Sinn des Lebens, das Leben selbst. Das Ewige strebt nach der Grenze! . . . Das Unglück beweist mir das Glück, der Tod beweist mir das Leben! . . . Nur eine Hilfe gibt es gegen den Schmerz der Vergänglichkeit: das reife Leben! Laßt uns mit Leben den Tod besiegen!" (S. 41. 83. 116. 145ff.)

9. **Wilhelm Gundlach**, Prof. Dr., Eine neue Reformation. Reden an die deutsche Nation. 160 S. Frankfurt a. M. 1907, Neuer Frankf. Verlag. 2 M.

Der Verfasser will das Bekenntniswesen vernichten durch den Nachweis, daß Jesus gar nicht der Messias gewesen sein könne. Bei der Durchführung dieses Nachweises wird weidlich über die Theologen räsonniert, die ihr Forschungsgebiet zum Tummelplatz persönlicher Willkür gemacht hätten und darauf versessen gewesen seien, ihre Forschungsarbeit nach eigentümlichen Regeln zu betreiben (S. 5). Schade nur, daß der Verfasser denselben Fehler begeht bei seiner „historischen Kritik". Er gesteht zu, daß ein „Leben Jesu" nicht geschrieben werden könne (S. 63), kennt aber sogar die innere Entwicklung Jesu, weiß sogar, was dieser gedacht und gewollt hat; das Neue Testament ist ihm keine geschichtliche Urkunde über Jesus (S. 25) — und doch ist es glaubhaft im einzelnen

(S. 73); Paulus soll am besten beglaubigt sein durch die Briefe — ganz kurzerhand wird erklärt, die vier großen Briefe seien bisher noch nicht mit stichhaltigen Gründen angefochten — kurz, man muß sich fragen, ob der Verfasser wohl die Materie beherrscht, und kann sich jedenfalls des Eindruckes nicht entschlagen, daß nicht bloß die „Zaghaftigkeit" keine Schwäche des Verfassers ist (S. 9); auch der Titel weist schon darauf hin.

Nachdem die reine Lehre Jesu gefunden ist — woher, weiß der Himmel —, wird daraus der Schluß gezogen, daß der Staat von der Kirche zu scheiden sei und die Volksbildung zu heben und zu erweitern habe (Fortbildungsunterricht); richtige Schlüsse aus falschen Prämissen. Staunenswert ist es auch hier, wie leicht der Verfasser die schwierigsten Probleme in großer Zahl im Handumdrehen löst; nationale Einigung und sozialer Friede nebst finanzieller Basierung ist das Ergebnis der vierten und fünften Rede. Die sechste Rede ruft den Liberalismus auf, und das Schlußwort dehnt die Wohltaten der „neuen Reformation" auf die anderen Völker aus, so daß die Schlußperspektive ist: ewiger Friede und Abrüstung.

10. Prof. D. **W. Bornemann**, Senior zu Frankfurt a. M., Der Konfirmandenunterricht und der Religionsunterricht in der Schule in ihrem gegenseitigen Verhältnis. 83 S. Gießen 1907, A. Töpelmann. 1,80 M.

Das Ergebnis der Auseinandersetzungen ist u. a.: 1. Der Zweck des Religionsunterrichtes in der Schule ist ein dem übrigen Schulziel entsprechendes Verständnis der christlichen Religion. Der Zweck des Konfirmandenunterrichts ist die Einführung der heranwachsenden Jugend der Einzelgemeinde in das evangelische Gemeindeleben. 2. In der Schule wird der Religionsunterricht um der allseitigen geistigen Bildung willen erteilt; der Konfirmandenunterricht soll die Jugend zur selbständigen, bewußten und tätigen Gliedschaft in der Gemeinde anleiten. Also: bei einer gewissen Gemeinsamkeit des Stoffes Feststellung der tatsächlichen Verschiedenheit des Zieles und Verständigung über die Aufgaben und Grenzen im einzelnen, ohne das Nebeneinander der Gebiete einzuschränken und aufzuheben (S. 6). Sehr anzuerkennen ist der Grundsatz des Verfassers: Verlegung des Pfarrunterrichts in die schulfreie Zeit oder, falls das nicht möglich sein sollte, Entgegenkommen gegen die Wünsche der Schule (S. 22 f.).

11. **F. M. Schiele**, Religion und Schule. Aufsätze und Reden. 219 S. Tübingen 1906, J. C. B. Mohr. 3,60 M.

Das Buch enthält eine Auswahl dessen, was der Verfasser zur Frage „Religion und Schule" geschrieben hat; jedenfalls sind es „Blätter aus dem Tagebuche einer großen Liebe zum Volke und zu seiner Schule" (S. VI). Es muß dringend empfohlen werden; jede Seite ist voll von Anregungen, wenn auch des öfteren zum Widerspruche, doch stets zum Nachdenken und tieferen Eindringen in die Sache. Für uns Bremer ist besonders interessant der Artikel: „Bremer Phantasien" (S. 79 ff.) und das, „was Arthur Bonus ihm schriftlich auf diesen Aufsatz zu bedenken gegeben hat" (S. 96 ff.); so sehr weit steht auch der Verfasser nicht entfernt von der angegriffenen Denkschrift, wenn er den Satz aufstellt (S. 66): „Nur was von der Religion lehrbar ist, nur Kenntnisse sind Gegenstand des Religionsunterrichts". Ist der Schlußsatz der Phantasien wohl ganz ernst gemeint, daß „es nur der Vertiefung in die Religionspädagogik unserer Zeit bedürfe, um ohne Abschaffung des

Religionsunterrichts und ohne viel Umwälzungen im Stoffplan die gepriesene Unterrichtsweise zu lernen"? (S. 95.) Woher denn das Elend des jetzigen Religionsunterrichts, über den Bonus (S. 99) so trefflich redet, ein Elend, von dem freilich Bremen am wenigsten weiß. Woher denn die Unzahl der „Religionsbücher", über die auch dieser Jahresbericht stöhnt?

12. **H. Marx**, Professor, und **H. Tenter**, Oberlehrer, Hilfsbuch für den evangelischen Religionsunterricht an höheren Lehranstalten. III. Teil: Stufe der christlichen Welt- und Lebensanschauung. Mit 2 Abbild. 325 S. Frankfurt a. M., Kesselringsche Hofbuchh. Geb. 2,75 M.

13. **H. Gottschalk**, Hauptlehrer, Hülfsbuch für den Religionsunterricht auf den oberen Stufen; enthaltend Einführung in das Bibellesen und Kirchengeschichte nebst Anhang. Mit 2 Karten und 10 Skizzen. 112 S. Hannover 1907, C. Meyer. Geb. 65 Pf.

14. **A. Münchow**, Lehrer, Evangelisches Religionsbüchlein zum Gebrauch für den Unterricht mit den Schwachen. 72 S. Berlin, F. Zillesen. 75 Pf.

Die drei Bücher stehen auf dem Standpunkte des Offenbarungsglaubens und sind m. E. ungeeignet, dem Unterrichte zugrunde gelegt zu werden. Sie vermitteln wohl Kenntnisse, die den lutherischen Bekenntnisschriften entsprechen, geben aber nicht Antwort auf tiefer dringende Fragen und Zweifel. Vor allem gilt das von dem zuerst genannten Buche. Es verspricht die Urkunden des Urchristentums (gemeint ist das Neue Testament) mit Benutzung der gesicherten Ergebnisse einer besonnenen Kritik den Schülern der Oberklassen verständlich zu machen. Diese Kritik ist aber so besonnen, daß sie z. B. die meisten paulinischen Briefe dem Paulus und das Johannesevangelium dem Zebedäussohne zuschreibt. Es redet von Heilstatsachen, erweist die Notwendigkeit der Offenbarung, hält die Erbsünde fest und bekennt die konfessionelle Christologie. Bezeichnend ist z. B. der Satz „der Wahrheitsbeweis für die Zuverlässigkeit aller christlichen Hoffnung auf die Ewigkeit ruht in der Auferstehung Jesu Christi" (S. 294), und für diese „Tatsache" findet der Verfasser den prägnantesten Ausdruck in der Korintherstelle I, 15, 14: „Ist Christus nicht auferstanden, so ist euer Glaube eitel." Nur schade, daß V. 13 steht: „Ist die Auferstehung der Toten nichts, so ist auch Christus nicht auferstanden." —

Das Gottschalksche Buch will den Heilsplan — diese Abstraktion aus den Bekenntnisschriften! — Gottes in das rechte Licht rücken und den Blick der Schüler von den Werken und Reden Jesu wieder auf seine Person lenken und Teilnahme und Begeisterung für sie erwecken. Was der Verfasser mit dieser Unterscheidung meint, ist bei dem völligen Versagen der Quellen über diese „Person" nicht recht klar.

Endlich das Münchowsche Buch! Das will in den Schwachen, für die Hilfsschulen eingerichtet werden müssen, 32 biblische Geschichten, einen Abschnitt Kirchengeschichte, den Katechismus und eine Reihe von Sprüchen, Gebeten und Liederversen in einer bestimmten Form befestigen! Zwar wird dies „befestigen" im Vorwort nur auf die Geschichten bezogen — aber aus dem Zusammenhange des Buches scheint mir hervorzugehen, daß die Ärmsten alles andere nicht bloß vorgelesen bekommen sollen. Der Geist des Buches geht schon aus der Ansicht hervor: „Es kann nicht geleugnet werden, daß der Bibelausdruck bei normalen Kindern die beste Religionssprache ist" (III). Wer nicht weiß, daß das nicht nur geleugnet werden kann, sondern recht oft mit guter Begründung geleugnet worden ist, sollte eigentlich nicht solche Bücher schreiben.

15. **Die Verhandlungen des achtzehnten Evangelisch-sozialen Kongresses**, abgehalten in Straßburg i. E. am 21.—23. Mai 1907. 173 S. Göttingen 1907, Vandenhoeck & Ruprecht. 2 M.

Von dem Inhalte der Verhandlungen (1. Kultur und Wirtschaft. 2. Die Aufgaben der Städte als Arbeitgeber. 3. Die Bekämpfung der Unsittlichkeit mit besonderer Beziehung auf den Schutz der Jugend) kann für den Pädagogischen Jahresbericht nur das dritte Referat näheres Interesse haben. Es ist indessen unmöglich, den Inhalt der 60 Seiten zu skizzieren: nur so viel sei gesagt, daß die Lektüre dieser Debatte äußerst instruktiv ist und durchaus empfohlen werden muß; der Erzieher muß sich eingehend mit diesen Fragen bekannt machen und hat hier eine treffliche Einführung in dieses Gebiet.

16. **F. Funke**, Oberlehrer, Vorschläge für eine Durchsicht des in den Schulen Sachsens vorgeschriebenen biblischen Memorierstoffes. 11 S. Dresden 1907, C. L. Ungelenk. 20 Pf.

Das Heftchen, ein Sonderabdruck aus den Pastoralblättern für Homiletik, Katechetik und Seelsorge, ist bestrebt, den Memorierstoff zu verringern. Es faßt aber das Übel nicht an der Wurzel und läßt das Hauptbedenken bestehen, daß die Bibel bei solchen Spruchsammlungen lediglich als Zitatenschatz für den Katechismus erscheint. Charakteristisch in dieser Beziehung heißt es zum Schlusse: „nach meiner Berechnung könnte der . . . Spruchlernstoff beinahe um den vierten Teil verringert werden, ohne daß die biblische Begründung der Katechismuslehren durch Sprüche in unerwünschter Weise beeinträchtigt würde."

17. **W. Schreyer**, Eingliederung und Gewinnung des religiösen Lernstoffes für die evangelischen Schulen im Königreich Sachsen. 123 S. Annaberg 1907, Grasersche Buchh. 1,20 M.

Eine andere Sorge wie das oben besprochene treibt dieses Buch, eine Sorge indes, die es ruhig den Lehrern überlassen könnte. Denn wer es nicht versteht, den Lernstoff, der trotz der Beschränkung durch die Konfirmationsordnung von 1905 noch viel zu reichhaltig ist, selbst einzugliedern und zu gewinnen, paßt nicht zu diesem Amte. —

18. Dr. **Theodor Deimel**, Illustriertes Liturgisches Lehr- und Lesebuch für den Unterricht in der katholischen Liturgik an österreichischen Mittelschulen und höheren Lehranstalten. Mit 51 Abbildungen. 110 S. Wien 1907, A. Pichlers Wwe. & Sohn. Geb. 1 K 60 h.

Das Büchlein ist auch für Protestanten als Nachschlagebuch für den katholischen Kultus sehr brauchbar. Es stellt diesen, wie er jetzt besteht, dar, ist aber in der wissenschaftlichen Begründung teilweise recht schwach. Z. B. vgl. S. 2: „Die Basilika der Privathäuser war die erste Art der christlichen Gotteshäuser; das erste katholische Gotteshaus war das coenaculum in Jerusalem."

19. **Franz Xaver Thalhofer**, Vom göttlichen Heiland. Bilder aus dem Leben Jesu, gemalt von Ph. Schumacher, der Jugend erklärt. 68 S. München, Allgem. Verlagsgesellschaft. Geb. 4 M.

Die Bilder, die reichlich süßlich erscheinen, sind vom katholischen Standpunkte aus besprochen. Wunderlich nimmt sich neben den alten Legenden und den gläubig vorgetragenen Wundergeschichten das Osterlied aus Goethes Faust aus: „Christ ist erstanden usw.," wobei aber Faustens Worte wohlweislich fortgelassen sind. Die Ausstattung des Buches ist gut.

II. Zur Glaubens- und Sittenlehre und zur Katechismuserklärung.

1. D. **Karl Eger**, Professor, Evangelische Jugendlehre. Ein Hilfsbuch zur religiösen Jugendunterweisung nach Luthers Kleinem Katechismus (1. und 2. Hauptstück). 370 S. Gießen 1907, A. Töpelmann. 4,80 M.

Der Verfasser will den „Ansatz und den Verlauf der unterrichtlichen Entwicklung" skizzieren; das Buch ist also ein Unterrichtsgang, der kurz theoretisch begründet wird. Der Standpunkt ist der des Offenbarungsglaubens; denn „der Katechismus muß es darauf ablegen, in den Kindern das Bewußtsein zu pflegen, wie die an sie herangebrachten und ihnen eingepflanzten Grundsätze christlichen Glaubens und Lebens auf der Offenbarung Gottes ruhen; das Buch der Offenbarung ist die Bibel" (S. 35. 39). Daraus erhellt, daß das Buch nur für die brauchbar ist, die mit dem Verfasser auf dem Boden des konfessionellen Luthertums stehen. Dieser Standpunkt macht auch wohl verständlich, was S. 36 gesagt wird: „was an alttestamentlichen Erzählungen im Verlauf der Unterredung eingeführt wird, will durchaus von Christo aus verstanden sein". Ich denke, das kann das alte Testament sich verbitten.

Im einzelnen findet sich manche gute Bemerkung; z. B. S. 10: „auch bei der besten Behandlung der biblischen Geschichte wird der Zustand des gleichzeitigen Erlebens . . . nur sehr annähernd erreicht. Eine Bluttat in der Nähe, deren Opfer das Kind vielleicht persönlich gekannt hat, hat mehr Motivationskraft für Gemüt und Willen im Sinne der Erweckung der sittlichen Abscheu als der Brudermord des Kain, von dem die Kinder bei aller Unbefangenheit der Aufnahme doch das dunkle Gefühl haben, daß das schon sehr lange her ist. Ebenso macht ein schönes Beispiel treuen Zusammenhaltens zweier Freunde, das die Kinder sehen, mehr Eindruck auf sie als die Schilderung der Freundschaft zwischen David und Jonathan." Was hier von der biblischen Geschichte gesagt wird, gilt erst recht von dem abstrakteren Katechismus.

2. **Theodor Meinhold**, Superintendent, Die biblische Grundlage für den Katechismus-Unterricht nach der Ordnung des Kleinen Katechismus Luthers. 108 S. Gütersloh 1907, C. Bertelsmann. 1,50 M.

Der Verfasser steht auf streng konfessionellem Standpunkte. Er sieht in jedem Worte der Erklärung des zweiten Artikels eine Heilswahrheit und vermeint, daß die Heilige Schrift dazu da sei, die im Katechismus aneinandergereihten Heilswahrheiten zu erklären (Vorwort). Daraus geht schon hervor, daß Neues aus dem Buche nicht zu holen ist. Der ganze Unterschied von ähnlichen Werken besteht darin, daß nicht viele Beispiele aus der Schrift zur Erklärung der Katechismusstücke genommen werden sollen, sondern daß an eine Geschichte die Katechismusstelle angelehnt werden soll. Wenn doch diese Hochflut von Büchern, die, an sich wertlos, stets dasselbe Thema variieren, endlich einmal abebben wollte!

3. **K. Beyer**, Lehrer, Der Katechismusunterricht. Präparationen. Nach neueren Grundsätzen methodisch bearbeitet. 179 S. 2. u. 3. Aufl. Berlin 1908, W. Prausnitz. 2,25 M.

Die erste Auflage ist besprochen im 58. Jahrgang des Pädagogischen Jahresberichtes, S. 128. Auch von den vorliegenden kann ich nicht finden, daß sie wesentlich Neues bringen. —

4. **W. Heß**, Christliche Glaubens- und Sittenlehre. Einführung in Wesen und Inhalt des Christentums für humanistische Lehranstalten. 3. Aufl. 93 S. Tübingen 1907, J. C. B. Mohr. 1,40 M.

Die Schrift ist besprochen worden im Pädagogischen Jahresbericht, Jahrg. 55, S. 126; diese neue Auflage ist in der Hauptsache nicht verändert; der dogmatische Standpunkt ist derselbe geblieben, und die Aufstellungen des Buches können mit der gegenwärtigen Erkenntnis der Welt zu einem widerspruchslosen Ganzen nicht zusammengefaßt werden.

5. Dr. **Eduard Krauß**, Prof., Lehr- und Lesebuch für den katholischen Religionsunterricht an Realschulen. I. Teil: Glaubenslehre. 173 S. Wien 1907, A. Pichlers Wwe. & Sohn. 2 K 50 h.

6. **Adolf Kühnl**, k. k. Religionsprofessor, Lehrbuch der katholischen Religion für die oberen Klassen der Realschulen. I. Teil: Glaubenslehre. 151 S. Wien 1906, A. Pichlers Wwe. & Sohn. 2 K 50 h.

7. **F. A. Herzog**, Religionslehrer, Die Träger der Offenbarung im Rahmen der Weltgeschichte. Ein Handbuch für den Bibelunterricht an den Oberklassen höh. Lehranstalten. 169 S. Luzern 1907, Räber & Co. 1,60 M.

Über diese Bücher ist wenig zu sagen: die beiden ersten ordnen ihren kirchlich sanktionierten Stoff etwas verschieden an, und das zu dritt genannte Heft ist eine Art biblischer Geschichte von der Patriarchenzeit bis nach 100 nach Christo". Auch dieses Buch ignoriert die Ergebnisse der neuesten Forschung völlig.

III. Zur biblischen Geschichte.

1. **Christian Schwingel**, Lehrer, Methodisch praktische Anleitung zur Erteilung des Religionsunterrichts der Unterstufe. 65 S. Langensalza 1906, Schulbuchh. 60 Pf.

Das Heft ist ein schlagender Beweis dafür, daß es ein Unding ist, sechsjährigen Kindern Unterricht in der Religion erteilen zu wollen. Der Verfasser sagt selbst (S. 1 u. 2): „Was fange ich nur an? Ich kann doch nicht sofort mit biblischer Geschichte beginnen! Da gab's oft ein vergeblich Suchen und Forschen!" Statt aber den Unterricht noch ein paar Jahre hinauszuschieben, setzt er sogar dogmatisch gehaltene Besprechungen an die Stelle: „vom Beten, vom lieben Gott, vom Himmel, vom Herrn Jesus, vom Christkind, von den Engelein" (S. 3 f.). Und dabei deutet er selbst den richtigen Weg an S. 3: „der singende Vogel, der blühende Baum, der goldene Mond . . ., der sternenbesäte Abendhimmel . . . die ganze Natur regen stetig an . . . von Gottes Macht . . . zu erzählen". Was soll man zu den Versuchen sagen, dieser Art des Unterrichts die rechte Weihe zu geben! Z. B. (S. 7 f.): Sinnliche Veranschaulichung des Gebets „Abends wenn ich schlafen geh usw.": „Der Lehrer rückt die vordere leere Bank vor die Mitte der Klasse und sagt: das soll ein Bett sein. Nehmt an, es läge ein Kindchen darin (welche Anschauung!!!) . . . Die Zahl der Englein wird durch 14 Kinder dargestellt . . . Bei den Worten: ‚Zwei, die mich decken . . .' treten die Kinder dicht an die Bank heran, legen die Hände darauf, als wollten sie das Kindlein zudecken oder wecken." Das ist die „methodisch-praktische Anleitung"! Und dabei beruft sich der Verfasser auch noch auf die neueren Bestrebungen der Kinderpsychologie, die das „Erscheinen des Büchleins wohl zur Genüge rechtfertigen". Nach meiner Meinung entschieden nicht! (Vgl. dazu Penzig, Ernste Antworten auf Kinderfragen.)

2. **Emil Zeißig**, Seminaroberl., Biblische Geschichten für das erste und zweite Schuljahr, herausgegeb. von F. W. Hunger. 50 S. Frankfurt a. M. 1907, Kesselringsche Hofbuchh. 35 Pf.

3. **Max Paul**, Lehrer, Für Herz und Gemüt der Kleinen. 56 biblische Geschichten für die ersten vier Schuljahre in erzählend darstellender Form auf Grund Wundtscher Psychologie. 3. Aufl. 206 S. Leipzig 1907, E. Wunderlich. 2,40 M.

4. **H. Spanuth**, Präparationen für den evangelischen Religionsunterricht. I. Teil: Unterstufe. 190 S. Osterwieck 1907, A. W. Zickfeldt. 2,40 M.

Diese drei für die Unterstufe berechneten Bücher zeigen recht deutlich, daß der Stoff für sechs- bis achtjährige Kinder sowohl rücksichtlich der Materie als auch hinsichtlich der Form zu schwer ist, und daß in den beiden ersten Schuljahren besser noch kein Religionsunterricht erteilt wird. Zwar meint Zeißig, daß er „im wesentlichen die klassische Form der Heiligen Schrift beibehalten" habe (Vorwort): ich kann diese Meinung nicht teilen. Die Paulsche Schrift ist besprochen worden im Pädagogischen Jahresbericht, Band 57, Seite 182; ich kann mich auf diese Besprechung beziehen. Die Geschichten, die er erzählt, sind keine biblischen Geschichten mehr, und wenn einmal so weit gegangen werden soll, kann man bessere Stoffe zur Erziehung der Kleinen finden, als diese nach Inhalt und Sprache unserer Jugend fremden Dinge. Auch Spanuth verläßt den biblischen Text so sehr, daß kaum biblische Geschichten überbleiben. Was er erreichen will, könnte er bequemer haben; er gibt selbst z. B. bei der Geschichte „Joseph und seine Brüder" einige Lesebuchstoffe an, die die Geschwisterliebe jedenfalls einfacher und müheloser darstellen, ohne den Apparat kulturhistorischer Bilder und sonstiger Vorbereitungen, den er aufwenden muß (vgl. S. 1). Unwiderleglich aber zeigen seine Ausführungen bei „Joseph in Potiphars Hause", daß diese Dinge hier entschieden verfrüht sind; die Behandlung dieser Geschichte, die nicht mit Unrecht von jeher als ein „Kreuz der Ausleger in der Schule" gilt, wird auch von dem Verfasser nicht gerechtfertigt. Den „geheimen Mann", den Joseph bei Potiphars Frau darstellen soll, verstehen die Kinder ebensowig wie die „große Sünde", „zu der sie ihn verführen will".

5. **G. Guden**, Regierungsrat, Reineckes Handbuch zur unterrichtlichen Behandlung der biblischen Geschichte. 2 Teile (A. u. N. Testament). 4. Aufl. 208 und 210 S. Hannover 1907, C. Meyer. Brosch. je 2,25 M.

6. **H. Mosapp**, Schulrat, J. G. Freihofers Biblische Geschichte für Mittel- und Oberklassen evangelischer Schulen. Mit 58 Bildern in Holzschnitt. 6. Aufl. 190 S. Stuttgart 1907, A. Bonz & Co. Kart. 1 M.

7. **J. H. Albert Fricke**, Biblische Geschichten mit getrenntem Text für Mittel- und Oberstufe. Ausg. C. Zwei Teile: I. Biblische Lebens- und Geschichtsbilder für die Unter- und Mittelstufe. II. Biblische Geschichten, zugleich die Geschichte des Reiches Gottes im Zusammenhange mit dem Bibellesen für die Oberstufe, Stereotyp-Aufl. 132 S. Hannover 1907, C. Meyer. 1,15 M.

Gudens Standpunkt verleugnet alle Ergebnisse der Wissenschaft, trotzdem Verfasser S. 101 meint, daß der „gläubige Christ nicht nötig habe, sich überhaupt gegen ein Ergebnis wahrer Wissenschaft zu sträuben". Der „heilsgeschichtliche Gesichtspunkt" ist natürlich stets festgehalten (Vorwort). Das Buch ist auch für Seminaristen bestimmt. Was den ärmsten zugemutet wird, mögen folgende Proben zeigen: „daß erwähnt wird im ersten Kapitel der Genesis, das Land habe Gras, Kraut und Bäume, ein jegliches seinen Namen nach seiner Art getragen, schließt die Ent-

wicklungstheorie Darwins und seiner Anhänger aus" (S. 3). Das ist kurz und bündig. Nun sage noch einer etwas von Entwicklungstheorie! Ferner wird gelehrt S. 97: „der Vorgang mit der redenden Eselin ist als Strafe seiner (Bileams) Übertretung anzusehen, was aber die Auslegung nicht ausschließt, daß es sich hier um einen innerlichen Vorgang handelte. . . Andere Ausleger halten an dem Reden der Eselin mit Menschenstimmen fest, noch anders Kurtz, welcher sagt: Wohl zu beachten ist, daß die Worte der Eselin durchaus nicht über die tierische Sphäre hinausgehen. Ihre Klage hält sich ausschließlich im Bereiche sinnlich-tierischer Wahrnehmung und Empfindung. Das Wunder besteht nur darin, daß durch göttliche Einwirkung der natürliche Ausdruck der tierischen Empfindung eine Modulation erhält, durch welche er sich in artikulierten Lauten menschlicher Sprache dem Ohre Bileams darstellte." Ich verstehe das durchaus nicht. —

Solche köstlichen Auslegungen, bei denen man sich alles und nichts denken kann, zeigt auch der zweite Band; z. B. „Johannes versteht unter dem Wort (Logos) „das Wort vom Kreuz oder Jesum", welcher der Inhalt des Wortes vom Kreuze ist (S. 2).

Der wissenschaftliche Standpunkt des Buches ergibt sich ferner aus dem Umstande, daß es alle vier Evangelien als gleichwertige Geschichtsquellen behandelt und von den in den Überschriften genannten Männern verfaßt sein läßt; ohne weiteres werden alle Briefe, die unter dem Namen Pauli gehen, diesem zugeschrieben. Das Buch ist in jeder Hinsicht rückständig.

Die beiden anderen Bücher bieten den herkömmlichen Stoff in der herkömmlichen Anordnung; bei der Frickeschen Arbeit tritt der Offenbarungsglaube stärker hervor (die Bibel ist Gottes Wort oder Gottes Offenbarung, weil sie Gottes Wort oder seine Offenbarung enthält II, 7).

8. **Walther Classen**, Biblische Geschichte nach den neueren Forschungen für Lehrer und Eltern. II.: Altes Testament. 146 S. Hamburg 1907, C. Boysen. 2 M.

Den Grundsätzen des Anhanges werden weite Kreise zustimmen: „im ersten Schuljahre keine biblischen Geschichten! Für das System der konzentrischen Kreise vermag ich in keiner Weise einzutreten. Der augenblickliche, ja auch nur mit Widerwillen erteilte Katechismusunterricht ist ergebnislos. Die biblische Geschichte wird als Geschichtsunterricht aufgefaßt. Der Religionsunterricht darf auf keinen Fall als eine Geschichte behandelt werden, welche von den übrigen menschlichen Angelegenheiten als eine heilige abgegrenzt ist; es soll vielmehr die Geschichte des menschlichen Aufstrebens aus Dumpfheit und Barbarei sein". (S. 143 ff.)

Gemäß dieser gesunden Vorurteilslosigkeit wird die Geschichte des Volkes zwar in freier, aber nichtsdestoweniger interessanter Weise erzählt, ohne daß man allen Einzelheiten zuzustimmen braucht. So wird der Verfasser sicher nicht dem Buche Daniel gerecht, wenn er es „scheinbar ein historischer Roman" nennt. Hier liegen doch die Wurzeln der neutestamentlichen Literatur, und gerade hier wäre die Verbindung herzustellen gewesen zwischen dem ersten und dem zweiten Teil der Arbeit des Verfassers.

9. **Fr. Bamberg**, Der biblische Geschichtsunterricht (Unterstufe). 87 S. Potsdam, A. Stein. Geb. 1,30 M.

Das Buch unterscheidet sich kaum von ähnlichen Hilfsbüchern für die Unterstufe. Die methodischen Grundsätze enthalten nichts Neues;

die Frage, ob die Unterstufe überhaupt Unterricht in der biblischen Geschichte empfangen soll, wird nicht gestreift. Die Auswahl erscheint, auch wenn man diese Frage bejahen wollte, nicht unbedenklich. Was sollen die Kleinen mit dem Sündenfall oder mit der Auferstehung und Himmelfahrt Jesu? Auch vom Standpunkte des Verfassers aus kann nicht alles, was er sagt, akzeptiert werden. Z. B. „im Paradies sollten Adam und Eva darauf achten, daß keine Pflanze von bösen Tieren zertreten werde" (S. 7). Waren denn damals die Tiere schon böse? — Was soll folgender Satz z. B. für „Herz und Leben der Kinder" (S. 2): „was Gott will, das geschieht. Darum heißt es Ps. 33, 9: So er spricht usw.". — Und dann die Gebete! Z. B. „will Satan mich verschlingen usw." (S. 87); „deine Gnad' und Jesu Blut macht ja allen Schaden gut"; „ach, bleib bei uns, so hat's nicht not, du bist das rechte Lebensbrot". Sind das Gebete für die „Kleinen"?!

10. **E. Werkmeister**, Zwanzig ausgewählte Psalmen. Präparationen, nach neueren Grundsätzen methodisch bearbeitet. 128 S. Berlin 1907, W. Prausnitz. 1,80 M.

Es ist nicht klar, was, wie der Titel sagt, neu an dem Buche ist. Vorbereitung, Darbietung, Verknüpfung, Zusammenfassung und Anwendung geben doch schon andere; das Interesse des Kindes zu erregen, ist selbstverständlich, und der historische Hintergrund, den der Verfasser geben will, ist auch der alte: die Psalmen werden unbedenklich dem Moses, dem David und den anderen von der Tradition genannten Verfassern zugeschrieben. Diese Rückständigkeit verbietet auch den Gebrauch des Buches an Seminaren und Präparandenanstalten, den der Verfasser wünscht.

IV. Zur Bibelkunde und Bibelerklärung.

1. **Hermann Schuster**, Oberlehrer, Der erste Korintherbrief. Nebst einem Anhang: Ausgewählte Kapitel aus dem zweiten Korintherbrief. 25. Heft der Hilfsmittel zum evangelischen Religionsunterricht, begründet von Evers und Fauth. 82 S. Berlin 1907, Reuther & Reichard. 1,50 M.
2. **M. Evers**, † Prof., Die Bergpredigt. (1. Heft der vorstehend genannten Sammlung.) 5. Aufl., bearb. von Hermann Marx, Professor. 61 S. Ebendaselbst 1907. 1,20 M.
3. **E. Dalisda**, Seminaroberl., Die Bergpredigt. Ein Beitrag zur synoptischen Evangelienerklärung für Gebildete, insbesondere für Lehrer. (35. Heft der Beiträge zur Lehrerbildung und Lehrerfortbildung, herausgeg. v. K. Muthesius.) 34 S. Gotha 1906, E. F. Thienemann. 60 Pf.
4. **Paul Fiebig**, lic. theol., Oberlehrer, Die Offenbarung des Johannes und die jüdische Apokalyptik der römischen Kaiserzeit. 2 Vorträge. (36. Heft der vorstehend genannten Sammlung.) 32 S. Ebendaselbst 1907. 80 Pf.

Alle vier genannten Bücher sind für den Unterricht wohl zu gebrauchen, doch ist zu bemerken, daß alle so ziemlich auf dem herkömmlichen Standpunkte der Bibelkritik und Bibelbetrachtung stehen. Wenn Schuster hervorhebt, daß er streng geschichtlich erklären will, so hätte er wenigstens in der Einleitung sich auseinandersetzen müssen mit der Echtheitsfrage; die „apostolische Psyche" ist doch wohl nur dem interessant, der von ihrer Existenz überzeugt ist. Das Richtige klingt trotz dieser Ignorierung auf S. 22 durch: der Brief ist tatsächlich nur durch die Geschichte des zweiten Jahrhunderts zu verstehen, weil er erst in dieser Zeit entstanden ist, und wenn der Verfasser (S. 47) meint, Paulus hätte statt „so steht's auch mit dem Christus" (12, 12), schreiben müssen „so steht's

auch mit der Gemeinde", so ist er durchaus auf richtigem Wege; nur ist die Gemeinde nicht der „Leib Christi", sondern „Christus" selbst. Warum soll 6, 13 ff. bei der Lesung überschlagen werden? Die Jungen lesen's ja doch, und dann ist's doch besser, mit dem Lehrer.

Das Dalisdasche Buch geht aus von der Klage über die Lehrerprüfungen; ihr mangelhafter Erfolg liege an den Lehrern, der Prüfungsordnung und an dem Mangel an guten Büchern. Diesem will er abhelfen, doch macht schon die Quellenangabe das Heftchen verdächtig, als ob es recht einseitig die Sache ansehe. Der Hauptfehler ist, daß alles als geschichtlich richtig angesprochen wird („es ist mehr als wahrscheinlich, daß Jesus diese oder ähnliche Aussprüche bei verschiedenen Gelegenheiten getan hat", S. 34). Das ist nicht wahrscheinlich. Völlig unstatthaft sind die Harmonisierungsversuche mit Lukas (Schluß). Ähnliche Bedenken liegen vor bei Evers. Die Apologie des Christentums (z. B. S. 14) kann fehlen, ebenfalls die Rechtfertigung des Theismus (S. 29) und die Auseinandersetzungen über den Himmel (S. 34). Das Heft würde gewinnen m. E., wenn es einfach in die Materie hineinführte und die Bezugnahme auf die gegenwärtigen Meinungen und Anschauungen dem Lehrer überließe. Auch bei dem Fiebigschen sonst ganz brauchbaren Hefte sind die Beziehungen zur Gegenwart mindestens überflüssig; z. B. „was hat die Offenbarung uns zu sagen"? Auch dieses Büchlein kennt genau das Leben Jesu und hält die paulinischen Briefe für Erzeugnisse des Missionspredigers Paulus (S. 18); das Richtige klingt auch hier an, indem S. 21 das Christentum als apokalyptische Bewegung charakterisiert wird. —

5. **Ernst Walther**, Prof., Inhalt und Gedankengang des Evangeliums nach Johannes. 80 S. Berlin 1907, Reuther & Reichard. 1,25 M.

Die für das Verständnis so wichtige Frage der Herkunft des Buches wird nicht einmal gestreift; auch die Herkunft der Logoslehre wird nicht erörtert.

6. **A. Neukauf** und **H. Winzer**, Geschichte der Apostel. (9. Band des Gesamtwerks: Dr. A. Neukauf und E. Heyn, Evangelischer Religionsunterricht. Grundlegung und Präparationen.) 2. Aufl. 371 S. Leipzig 1907, E. Wunderlich. 4,80 M.

Es soll den Kindern vorgeführt werden, „Paulus, der zweite Gründer des Christentums, der dieses zu einer neuen Religion, einer Weltreligion gemacht hat"; das Bild soll eine ähnliche Wirkung auf die Schüler ausüben wie das Bild seines Herrn und Meisters selbst" (S. VIII f.) „Mag auch manches an seinen Glaubensauffassungen vergänglich sein, durch seine lebensvolle Persönlichkeit . . . wird er zu einem Vorbild für die jugendlichen Gemüter, wie wir es uns nicht edler wünschen können."

Selbst wenn wir das Lebensbild Pauli entwerfen könnten, so wäre, glaube ich, nicht viel gewonnen; eine Anschauung vom Leben geschichtlicher Persönlichkeiten hat viel weniger Einfluß auf das sittliche Leben der Jugend, als man gewöhnlich anzunehmen geneigt ist; man kann ohne weiteres mit geschichtlicher Erkenntnis weder Sittlichkeit noch Religiosität vermitteln und geistige Kräfte nicht neu entbinden. Nun aber liegt die Sache so, daß wir von Paulus nichts wissen, als was in der Wirquelle der Apostelgeschichte steht; alles andere ist Tradition. Das meiste, was in der Apostelgeschichte steht, und alle Briefe haben den geschichtlichen Paulus hinter sich liegen. Alle paulinischen Briefe stammen aus einem Kreise her, während kein einziger vom Apostel Paulus selbst geschrieben ist; sie sind aus den Händen der Gnostiker in

die der werdenden (katholischen) Kirche übergegangen. So finden wir auch in der Apostelgeschichte nicht **ein**, sondern drei Bilder des Paulus: wir haben einen historischen Paulus, einen paulinischen, d. h. einen zu den Briefen passenden Paulus, und einen Paulus, der auf dem Wege ist, ein katholischer Christ zu werden. [Zu der Frage vgl. „Paulus", von van Manen.]

Was der Katechismusstoff in der Darstellung soll, ist nicht recht klar; zur Stärkung der sittlichen Motive kann er doch nicht dienen?

7. Lic. **K. Thimme**, Bibel und Schule. Eine theologisch-pädagogische Erörterung der Frage: Welcher Einfluß gebührt der neueren und neuesten Bibelauffassung auf den Religionsunterricht in der evangelischen Volksschule? 92 S. Hannover 1907, Hahnsche Buchh. 1 M.

Die im Titel aufgeworfene Frage beantwortet der Verfasser S. 44 so: „Gibt's wirklich einen göttlichen Heilsplan für die Menschheit, der in der Auswahl und Bereitung Israels in der Sendung des himmlischen Erlösers, seinem Leben, Leiden, Sterben, Auferstehen und Wiederkommen verläuft, gibt es eine Heilsgeschichte, deren gesamter Verlauf als göttliche Offenbarung und Wunder aufzufassen ist, und in den sich die einzelnen Heilswunder einordnen, so hat die entgegenstehende Bibelauffassung, welche dies alles ausschließt, auf dem Boden des Christentums kein innerliches Recht". Der Verfasser bejaht alle diese Voraussetzungen; mithin gehört die Auffassung, welche die Bibel mit derselben Unbefangenheit beurteilt, wie wir alles Wirkliche betrachten, nach ihm nicht in die Schule. So energisch ich die Meinung vertrete, daß die Heilsgeschichte eine künstliche Konstruktion ist, die aus den Bekenntnisschriften stammt, so emphatisch betont der Verfasser: „Die Bibel ist das geschichtliche Denkmal der Heilsgeschichte. Im Zusammenhange dieser Heilsgeschichte steht uns Offenbarung und Wunder. . . . Wir verschließen unsere Augen nicht vor der Beobachtung, daß die Überlieferung bisweilen von kritikloser Wundersucht beeinflußt worden ist. Unser Glaube hat aber einen Maßstab für die Beurteilung der überlieferten Wunder an dem Zusammenhang mit der Entwicklung der Heilsgeschichte" (S. 24 f). Aber woher hat der Verfasser denn diesen Maßstab, wenn nicht im letzten Grunde aus dem „Denkmal der Heilsgeschichte", der Bibel? Das ist doch der circulus vitiosus in bester Form! Es ist wohl so, wie der Verfasser (S. 16) sagt: „Eine Auseinandersetzung mit solcher Auffassung kann... keinen Wert haben, weil das gegenseitige Verständnis fehlt."

Die angefügte Lehrprobe über Genesis 3 hat nur Wert für die, die mit dem Verfasser meinen: „Was Gottes Wort hier lehren will, ist dies: Sünde und Tod sind durch die Schuld der Menschen da" (S. 92). —

8. D. **P. W. Schmidt**, Prof., Die Geschichte Jesu. 179 S. Tübingen 1906, J. C. B. Mohr. 1 M.

9. D. **W. Hermann**, Professor, Die sittlichen Weisungen Jesu. 2. Aufl. 72 S. Göttingen 1907, Vandenhoeck & Ruprecht. 1 M.

10. **G. Döll**, Geschichten aus dem Leben Jesu. 6. Band des Gesamtwerks: Evangelischer Religionsunterricht, herausgeg. v. Dr. **A. Reukauf** und **E. Heyn.** 3. verbess. Aufl. 445 S. Leipzig 1907, E. Wunderlich. 5,80 M.

11. **S. Bang**, Schulrat. Das Leben Jesu in historisch-pragmatischer Darstellung. 2. Teil. 166 S. Ebendaselbst 1907. 1,60 M.

12. **L. Busch**, Rektor. Das Markus-Evangelium als Grundlage zur Gewinnung eines Lebensbildes Jesu. 136 S. Hannover 1907, C. Meyer. 1,70 M.

Alle diese Schriften unternehmen den aussichtslosen Versuch, ein Leben Jesu darzustellen; denn „es gibt nichts Negativeres als das

Ergebnis der Leben-Jesu-Forschung" (Schweitzer, Von Reimarus zu Wrede, S. 396). Unser Wissen darüber ist nicht nur kurz, wie Schmidt (S. 1) sagt, sondern gar nicht vorhanden, und das Vermuten bei Darstellungen eines Lebens, von dem wir nichts wissen, ist keineswegs berechtigt (Schmidt, S. 1). Daran ändert der Umstand nichts, daß Schmidts Leben Jesu wundervoll geschrieben ist; es stimmt eben nicht, was er erzählt. Denn „Tatsache", wie Hermann (S. 9) meint, ist die Person Christi keineswegs, wie aus der Geschichte dieser Forschung erhellt, und deswegen ist es auch gar nicht auszumachen, ob er „die Menschen aus der Trägheit des Gehorchens herausbringen wollte" (Hermann, S. 9) oder nicht, und „die wunderbare Zuversicht Jesu kann deshalb nicht eine von uns selbst erfaßte unvergeßliche Tatsache" werden (Hermann, S. 3). Gänzlich verfehlt ist Bangs Buch, der eine Evangelienharmonie geben will und „das ganze Leben des Heilands" ein Wunder nennt (S. 164); die Versuche, die Auferstehung als Tatsache zu erweisen, sind kaum ernst zu nehmen (S. 165). Ebensowenig können Döll, bei dem der supranaturale Wunderglaube stark hervortritt, und Busch ein „Lebensbild Jesu gewinnen" lassen (Döll, S. VIII). Es ist eben unmöglich, „das Leben Jesu in konkreten Einzelbildern . . . greifbar nahe zu rücken und ein Gesamtbild Jesu Christi, des Sohnes Gottes, zu entwerfen" (Busch, S. 7). Markus gibt nicht Geschichte, sondern stellt den Glauben dar, den die Gemeinde seinerzeit von ihrem Christus, ihrem Messias, hatte. Man sollte doch, seit Wredes „Messiasgeheimnis" geschrieben wurde, endlich die Versuche unterlassen, auf Grund dieses Evangeliums ein Leben Jesu zu konstruieren.

13. Dr. **E. Thrändorf**, Prof., und Dr. **H. Meltzer**, Oberl., Der Prophetismus und das nachexilische Judentum (Hiob, Messianische Hoffnung, Jona, Makkabäerzeit, Psalmen). Präparationen. (III. Band von Thrändorf-Meltzer, Religionsunterricht). 2. völlig umgearbeitete Aufl. 179 S. Dresden 1907, Bleyl & Kaemmerer. 2,80 M.

Das von großer Sachkenntnis zeugende und reiches Material verarbeitende Buch will nicht Religionsgeschichte lehren, sondern religiös-sittliche Charaktere bilden durch das Mittel der Historie (S IX). Die Bedeutung der Historie für die Charakterbildung wird m. E. hier so oft überschätzt; gar zu oft sehen die Kinder in der Geschichte neben guten Leuten solche handelnd auftreten, und zwar mit Erfolg, die nicht so sind, wie sie sein sollten, und das ist schon als Beispiel bedenklich; jedenfalls muß der sittliche Maßstab von anderswoher schon mitgebracht werden bei der Behandlung der Historie. Der Geschichtsunterricht soll vor allen Dingen über den geschichtlichen Verlauf der Dinge und seine Ursachen berichten und dafür interessieren; anderes, wie Gemütsbildung, Patriotismus usw. mag dabei abfallen, ist aber doch nicht die Hauptsache. Genau so ist's auch beim Religionsunterricht; er soll orientieren über religiöse Dinge; Bildung der Sittlichkeit mag abfallen, kommt aber nicht in erster Linie in Betracht. Denn durch die religiöse Begründung der Moral kommt es wohl nicht zur eigentlichen Tugend, zur bewußten, freiwilligen Übereinstimmung von Pflicht und Neigung; und ferner bedenkt man bei der Verquickung von Religion und Sittlichkeit nicht, daß, wenn die Religion beim einzelnen Menschen sich wandelt, leicht auch die Sittlichkeit in die Brüche gehen kann. Deshalb halte ich die Behandlung der Propheten im fünften Schuljahre für verfrüht, und wenn sie später auftritt, muß alles im Zusammenhange gegeben werden. Den Zusammenhang hätte das vorliegende Buch auch herausarbeiten

müssen bei Daniel und dem Neuen Testament; letzteres liegt zum großen Teil doch in der Richtung der Apokalyptik. Daß die Behandlung hier verfrüht ist, zeigt auch eine charakteristische Bemerkung (S. 125), die geradezu komisch wirkt: „Die Beschneidung dürfte den Schülern am ehesten als ein der Tätowierung entsprechender Einschnitt am Unterleib erklärt werden, wodurch die männlichen Israeliten als zu Jahwes Volk gehörig ausgezeichnet wurden."

V. Zur Kirchengeschichte.

1. Prof. Dr. S. **Ißleib**, Moritz von Sachsen als evangelischer Fürst. 1541—1553. 213 S. Leipzig 1907, J. A. Barth. 3,50 M.

Reiches Material ist in der Schrift verarbeitet; immer wieder wird an ihm der Nachweis geführt, daß Moritz stets den rechten Glauben und die reine Lehre zu schützen bestrebt gewesen sei. „Es mußte einmal alles sachgemäß zusammengestellt werden, was Moritz von Sachsen als evangelischer Fürst getan hat, damit die Geschichtschreibung ihn allmählich richtiger beurteilt, als es bisher geschehen ist" (S. 1). Ich fürchte aber, daß, trotzdem viele Daten geboten werden und diese ganz interessant dargestellt werden, dieser Zweck nicht erreicht wird; denn das Buch befriedigt nicht, weil es zu wenig die inneren Beweggründe der handelnden Personen, vor allen Dingen des Helden selbst, aufweist. Vgl. dazu die Ausführungen über die Haltung Moritzens beim Schmalkaldischen Kriege und bei der Vorbereitung des Krieges von 1552. Die Motive bei diesem Frontwechsel z. B. hätten doch klar und deutlich dargelegt werden müssen, anstatt daß es dem Leser überlassen bleibt, sie zwischen den Zeilen zu lesen.

2. J. H. **Albert Fricke**, Bilder aus der Kirchengeschichte (mit Berücksichtigung der engeren Heimat) für Land- und Stadtschulen. Mit einem Anhange: Geschichte des Kirchenliedes. 2. Aufl. 52 S. Hannover 1907, C. Meyer. 25 Pf.

Die erste Auflage ist besprochen im Pädagogischen Jahresbericht, 55. Jahrg., S. 145. Es kann darauf verwiesen werden.

3. **Otto Pfleiderer**, Die Entwicklung des Christentums. 270 S. München 1907, J. F. Lehmann. 4 M.

Diese Geschichte der christlichen Kirche zeigt alle Vorzüge Pfleidererscher Bücher ganz besonders: glänzenden Stil, Schärfe des Gedankens und Klarheit der Entwicklung. Vor allem ist das tatkräftige Eintreten für den Entwicklungsgedanken hervorzuheben. „Die Durchführung der evolutionistischen Denkweise befreit den Geist von allen heteronomen Fesseln der Vergangenheit, indem sie alle vermeintlich absoluten Autoritäten derselben in bedingte Entwicklungsprodukte und relative Entwicklungsfaktoren ihrer Zeit auflöst. Hinwiederum aber erkennt sie auch in den aus der Vergangenheit stammenden und uns heute fremdartig erscheinenden Formen des Glaubens und Lebens die für gewisse Entwicklungsstufen natürlichen und berechtigten Erscheinungsformen der Wahrheit . . ., und darum hegt sie auch für diese altertümlichen Glaubensformen Achtung und Pietät" (S. VII).

Bei der Lektüre der Einleitung aber, die wundervoll diesen Gedanken auf das Christentum anwendet, ist es mir wieder klar vor Augen getreten, daß in der Person des Jesus ein Hindernis der Entwicklung steckt, oder, wenn man es mit den Worten von Schuberts ausdrücken

will, daß die palästinensischen Erscheinungen bei der Entwicklung der Kirche völlig ausscheiden müssen, „weil man von ihnen nichts Sicheres weiß". Pfleiderer entgeht dem Gedanken auch nicht: „Ist aber Jesu Person und Evangelium eine offene Frage, ja der allerdunkelste Punkt der Geschichte des Christentums, so kann hierin nicht wohl der Ausgangspunkt und die Norm für die Beurteilung des Wesens und der Geschichte des Christentums gefunden werden" (S. 9). Wie kommt es aber, daß trotzdem der Verfasser so viel von dem Leben Jesu weiß, ja von „Tatsachen" redet? Auch das Rätsel des Paulus löst sich auf, wenn voller Ernst gemacht wird mit dem Entwicklungsgedanken; der führt zu dem Ergebnis, dem Whittaker Ausdruck gibt in Origin of Christianity S. 6: „What seems probable is that we shall find the teaching ascribed to the founder of the new religion and his apostles to be a result of gradual growth, thrown back in imagination to the beginning, like the ideal of the ancient theocracy." „We must remain faithful to the principle . . . the disinterested pursuit of truth" (S. 64).

4. Dr. **A. Reukauf**, Kirchengeschichte. (10. Band des Gesamtwerks: Evangelischer Religionsunterricht von Dr. A. Reukauf und E. Heyn. Grundlegung und Präparationen.) Ausgabe B: für Volks- und Mittelschulen. 247 S. Leipzig 1907, E. Wunderlich. 3,20 M.

5. **A. Reukauf** und **E. Heyn**, Evangelisches Religionsbuch, IV. Teil, Ausgabe C, Lesebuch zur Kirchengeschichte für Volks- und Mittelschulen. 126 S. Ebendaselbst 1907. 60 Pf.

6. **Rudolf Peters**, Professor, Christlieb — Fausts Handbuch der Evangelischen Religionslehre. Zum Gebrauch an höheren Schulen. 3. Heft: Die Kirchengeschichte. 4. Aufl. 123 S. Leipzig 1907, G. Freytag. Geb. 1,60 M.

Reukauf bezeichnet es als die Aufgabe seiner vorliegenden Bücher, Interesse für die Aufnahme der Kirchengeschichte in die Volksschullehrpläne zu erwecken, und diese Aufgabe können sie wohl erfüllen. Jedenfalls ist es als erfreulich zu begrüßen, daß das öde Einprägenwollen durch Überschriften beseitigt und durch Fragen, die zum Denken anregen, ersetzt worden ist. Im einzelnen fehlt es allerdings nicht an Bedenken; so ist doch die Kirchengeschichte nicht bestimmt für die abschließende Behandlung des Lutherschen Katechismus, der überhaupt nicht in die Schule gehört. Ferner hat der Verfasser selbst Bedenken, daß gewisse Partien der Geschichte selbst für die Volksschulen zu kurz kommen. „Eigentlich hätte ja zunächst erst noch die Aufklärungszeit Behandlung finden müssen" (S. X). Die Entschuldigung: „aber es fehlt an anschaulichen Stoffen, aus denen das Eigentümliche der ‚Aufklärung' erarbeitet werden könnte (S. X) genügt doch wohl nicht.

Gerade diese Partie ist eingehender behandelt von Peters. Sehr richtig sagt er (S. 5): „gerade das Zeitalter der Aufklärung ist nach meiner Überzeugung so überaus wichtig für unsere Primaner, in denen wir durch den kirchengeschichtlichen Unterricht Verständnis für das kirchliche Leben der Gegenwart wecken und fördern sollen. Denn gerade aus jener Epoche laufen zahlreiche Fäden hinüber in das Geistesleben der Jetztzeit, und das Aufkommen der modernen Weltanschauung, die Stellung der Klassiker zur christlichen Religion, die Bedeutung eines Kant und Schleiermacher für die evangelische Kirche verstehen zu lernen, halte ich für unsere Schüler für wichtiger, als die Einführung in die dogmatischen Streitigkeiten der ersten Jahrhunderte".

Schwach sind dagegen bei Peters die ersten Kapitel über die Gründung der Kirche. Im Ernste wird man doch wohl Apostelgesch. 2, den Ga-

laterbrief, den ersten Petribrief usw., wie es S. 8 und 9 geschieht, nicht als Geschichtsquellen festhalten wollen? Ich meine, einer Kirchengeschichte für Primaner müßten die Ergebnisse der Kritik auch für diese Zeiten zugute kommen. Es müßte gezeigt werden, daß die Wurzeln des Christentums im griechischen Geistesleben liegen, daß die palästinensischen Bildungen, weil wir von ihnen nichts Sicheres über sie wissen, auszuscheiden sind, daß die paulinischen Briefe nicht Erzeugnisse des Wanderpredigers Paulus sein können — wenn die Schüler in diese Gedankenkreise eingeführt werden, statt daß sie einfach die biblischen Bücher als Geschichtsquellen hinnehmen müssen, so würden sie wirklich geschichtlich geschult. Das Richtige klingt § 6 und § 14 an; vielleicht erklärt sich das Klaffen der Darstellung daraus, daß das Buch eine Neubearbeitung eines älteren ist.

7. Dr. theol. **Paul Kaiser**, Pfarrer, Paul Gerhardt. Ein Volksabend. 31 S. Gotha 1907, F. E. Perthes. 75 Pf.

Unter dem Titel „Volksabende" erscheinen im Verlage von Friedrich Emil Perthes in Gotha in bunter Folge Hefte im Umfange von zwei bis vier Bogen, die Stoff darbieten wollen für Gemeinde-, Familien-, Volks- oder Unterhaltungsabende. Das vorliegende Heft (Nr. 8 der Reihenfolge) gibt eine ganz hübsche Einführung in Paul Gerhardts Leben und Lieder, doch hätten m. E. die Ansprachen kürzer sein müssen; sie würden, wenn manche Längen gestrichen würden, an Wert gewinnen.

8. Dr. **Engelbert Horn**, Professor, Illustriertes Lehr- und Lesebuch der Kirchengeschichte für Gymnasien, Realschulen und verwandte Lehranstalten. Mit 50 Abbild. 232 S. Wien 1907, A. Pichlers Wwe. & Sohn. Geb. 3 K 20 h (2,60 M.)

9. **Anton Ender**, Religionslehrer, Lehrbuch der Kirchengeschichte für Mittelschulen. Mit 25 Abbild. 195 S. Freiburg i. B. 1907, Herdersche Verlagsh. 2,50 M.

Von diesen für katholische Schulen bestimmten Büchern steht inhaltlich wie formell das erstere bedeutend höher als das zweite. Freilich, von Wissenschaftlichkeit kann nur die Rede sein, soweit die Ergebnisse der Forschung dem Interesse der jetzigen katholischen Kirche nicht widersprechen (z. B. tritt das stark hervor bei der Besprechung der Honoriusfrage (S. 65), der Hurenwirtschaft im 10. Jahrhundert (S. 68), des Ablasses und Luthers (S. 120 ff.) u. a. Doch ist der Ton im allgemeinen ruhig und würdig gehalten; es läßt sich noch anhören, wenn die Protestanten des 16. Jahrhunderts rostige Elemente genannt werden (S. 121) oder wenn behauptet wird, daß die Glaubensspaltung eine große sittlich-religiöse Verwilderung habe einreißen lassen (S. 141). Schlimmer schon klingt der Satz: „die Fürsten traten auf Luthers Seite, weil ihnen die Aussicht auf die reichen Güter der Kirche winkte" (S. 132). Doch wird das Buch auch manches für den protestantischen Religionslehrer bieten.

Das ist nicht der Fall bei dem zweiten Werke, das eine „Art kurzen Protokolls des Vortrages des Lehrers sein will, das der Schüler gern memoriert" (S. III). Die Ausdrücke sind stellenweise wenig fein. Komisch wirkt geradezu die Stelle: „Seit den Tagen der Schlachten von Tours (732), von Lepanto (1571) . . . ist die Macht des Islam im Sinken" (S. 46). Luther ist natürlich „nicht sittenrein und ein Liebhaber von Zechgelagen" (S. 97).

VI. Kirchenlied.

1. **Fritz Lehmensick**, Seminaroberl., Kernlieder der Kirche in Stimmungsbildern. 156 S. Dresden 1907, Bleyl & Kaemmerer. 2,60 M.

Damit „Lied und Leben in eins zusammenklingen", will das Buch die Kernlieder mit anschaulichen Bildern verbinden; es will „für die Worte der Lieder Inhalte in der Seele des lernenden Kindes und des singenden Erwachsenen schaffen, an Stelle dürrer Erklärungen Anschauungen, Bilder voll Leben und Gefühl setzen" (S. VII). Selbst wenn die Bedeutung der „religiösen Persönlichkeiten" so ausgemacht wäre, wie der Verfasser meint, könnte man doch viel einwenden gegen diese Art der Ausschmückung biblischer Stoffe. Was in aller Welt hat Abraham mit dem Liede „Was Gott tut, das ist wohlgetan usw." zu tun? Wäre es nicht besser, jedes Lied in der Zeit zu behandeln, in der es entstanden ist?

2. Dr. **J. Schulteß**, Oberlehrer, Geschichte des evangelischen Kirchenliedes in Lebensbildern, nach den Phasen seiner Entwicklung dargestellt. 99 S. Greifswald 1907, L. Bamberg. 1,60 M.

Der Verfasser will „die Entwicklung, die das Kirchenlied im Laufe der Jahrhunderte durchlaufen hat, darstellen und die den einzelnen Entwicklungsphasen eigentümlichen Merkmale aufzeigen. Dieser Absicht dienen besonders die den einzelnen Teilen und Abschnitten voraufgeschickten ein- und überleitenden Ausführungen. Aus ihnen ergibt sich auch die Berechtigung der Gliederung, die zugrunde gelegt ist". Zwar macht des Verfassers Standpunkt, der an „eine übernatürliche Offenbarung Gottes" sich hält, sich in mehrfacher Hinsicht störend geltend, doch ist das Buch als Hilfsmittel für die Schule wohl zu gebrauchen.

III. Naturkunde.

Von

Dr. Carl Rothe,

k. k. Schulrat in Wien.

Immer weitere Kreise beschäftigen sich mit der Förderung des naturkundlichen Unterrichts. Schulfreunde erheben einzeln in den Tageszeitungen und in Vereinen ihre Stimme, so daß selbst die Behörden sich nicht mehr dem Gedanken verschließen, die Lehrpläne zugunsten des naturwissenschaftlichen Unterrichts zu ändern. So denkt man in Wien ernsthaft daran, auf den Gymnasien den fremdsprachlichen Unterricht etwas einzuschränken und in methodischer Hinsicht umzugestalten, sowie den mathematisch-naturwissenschaftlichen Disziplinen mehr Raum zu gewähren, dabei auch den Unterricht in zeitgemäßer Weise umzugestalten.

Wie in Österreich ist auch im Deutschen Reiche die Bewegung stets im Steigen. So hat sich bekanntlich schon seit Jahren die Gesellschaft deutscher Naturforscher und Ärzte in ihren Versammlungen für die Hebung des naturwissenschaftlichen Unterrichts ausgesprochen. Schon im Jahre 1901 wurde in Hamburg (auf der 73. Versammlung) die Frage der Ausdehnung dieses Unterrichts angeregt und eine Reihe von Thesen aufgestellt, die in der 75. Versammlung in Kassel genehmigt wurden. Es wurde auch eine besondere Kommission beauftragt, ein Gutachten über die Reform des gesamten naturwissenschaftlichen Unterrichts auszuarbeiten, in welcher neben Universitätslehrern und hervorragenden Schulmännern auch geeignete Vertreter der großindustriellen Praxis sich befanden. Das Ergebnis ihrer Arbeit waren Reformvorschläge für den mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterricht, welche 1905 erschienen. Hierbei wurde nachdrücklich verlangt, daß dieser Unterricht in den oberen Klassen der Gymnasien in Preußen wieder eingeführt werde, aus denen er seit 1879 ausgeschlossen war. Besonders wurde diese Notwendigkeit damit begründet, daß die überwiegende Mehrheit der Männer, welche später in leitender Stellung auf die Gestaltung des öffentlichen Lebens Einfluß haben, ihre Schulbildung dem Gymnasium verdanken. Es wurde darauf hingewiesen, daß die Beobachtungen in der Natur, deren Ereignisse und Veränderungen die größte Möglichkeit für Anregungen, geistiges Denken, Schaffen und eigene Produktion bieten. Es wurde ferner darauf aufmerksam gemacht, daß der biologische Unterricht mit Einschluß der Entwicklungslehre durchaus nicht dahin führe, materialistische Ideen zu verbreiten, im Gegenteil wurde durch eine gediegene Belehrung in dieser Richtung der schädliche Einfluß vermindert, welchen die Tagesblätter und eine gewisse populäre Literatur leicht auf

die Menge ausüben, wenn nicht durch geeigneten Unterricht gezeigt werde, daß die positiven Gesetze der Wissenschaft durchaus nicht den Lehren der Religion widersprechen; andererseits sei auch gründliche Ausbildung der Jugend nötig, um die Deutschen zur Konkurrenz mit Amerikanern und Engländern zu befähigen. Übrigens muß man mit Genugtuung begrüßen, daß die Abstammungslehre von kirchlicher Seite nicht mehr in dem Maße mit Mißtrauen verfolgt wird wie früher, daß man also im geologischen Unterricht der oberen Klassen den Gedanken an die allmähliche Entwicklung der organischen Welt besprechen soll. Wenn auch die Abstammungslehre und ihre Begründung nicht als unumstößlich gelehrt werden kann, so bietet sie doch eine so sachgemäße philosophische Verknüpfung erkannter Tatsachen und Gesetze, daß sie ebenso wie viele Theorien und Hypothesen der Chemie und Physik zur Hervorkehrung allgemeiner Gesichtspunkte geeignet ist.

Aus der Notwendigkeit einer durchgreifenden Änderung und Erweiterung des naturgeschichtlichen, besonders des biologischen Unterrichts erhebt sich die natürliche Forderung an entsprechend vorgebildeten Lehrern. Schon die Hochschule muß sich intensiver mit der Ausbildung der Lehrer befassen. Nicht nur in die Wissenschaft soll der werdende Lehrer eingeführt werden, auch in die Methodik. Zur weiteren Ausbildung dienen sodann die Ferialkurse.

Die praktischen Übungen der Schüler in den verschiedenen Fächern bedingen dazu geeignete Lokalitäten und Lehrmittel, so namentlich werden auch Schulgärten verlangt, sowohl an höheren, als an Volksschulen; selbst die Lehrbücher sollen umgestaltet werden, um der veränderten Methode angepaßt zu sein.

Auch das preußische Haus der Abgeordneten hat (16. April 1907) sich eingehend mit der Reorganisation des Lehrplanes für höhere Schulen beschäftigt und verlangt, daß in den oberen Klassen der höheren Schulen der biologische Unterricht wieder eingeführt werde. Zugleich wurde mit dankbarer Anerkennung der gründlichen Behandlung des Gegenstandes in der Unterrichtskommission der Naturforscherversammlung gedacht. Es wurde auch darauf hingewiesen, daß in Sachsen bereits eine Gabelung der Gymnasien nach oben eingetreten sei, wodurch neben der philologischen Abteilung eine solche errichtet wurde, in welcher der Mathematik und der Naturwissenschaft ein größerer Raum geboten ist. —

Wie in Deutschland, richtet sich auch in Österreich die Aufmerksamkeit vielfach den Hochschulen zu. Der Bau eines zeitgemäßen chemischen Laboratoriums an der technischen Hochschule in Wien wird dringend verlangt, dasselbe gilt für die Universität, wo ebenfalls das chemische Laboratorium nicht mehr als zeitgemäß gilt. Daneben wird das physikalische Kabinett der Universität als völlig unbrauchbar bezeichnet. Dasselbe befindet sich seit mehr als 50 Jahren in einem alten Miethause, einem Gebäude, das so baufällig ist, daß die Vorlesungen zeitweilig sistiert werden mußten, bis die dem Einsturz nahen Lokalitäten so weit gesichert waren, daß ein Aufenthalt ohne Lebensgefahr darin möglich ist. Aber von einer weiteren Ausbildung der Lokale für die Zwecke des Unterrichts wurde vorläufig abgesehen. Und doch verlangt die Ausbildung der Physiklehrer dringend geeignete Unterkunft. Nötig erweist sich ein Kolleg für Experimentalphysik, das den Übergang von dem Gymnasium (Realschule) zur Hochschule besser überbrückt, als es jetzt der Fall ist, da das gegenwärtige Kolleg hauptsächlich das für Mediziner nötige Wissen bietet, während der Physiker leer ausgeht. Später wird

er rasch in die theoretische Richtung der Wissenschaft getrieben. Dann empfiehlt sich die Einrichtung des physikalischen Praktikums nach der Seite, daß der künftige Lehrer mehr mit der experimentellen Behandlung in der Schule vertraut wird. Es soll ein Handfertigkeitsunterricht eingerichtet werden, in welchem die Bearbeitung der Metalle und des Glases, auch wohl das Drechseln von Holz usw. gelehrt wird. Dabei müßte die Schulung des künftigen Lehrers so gestaltet werden, daß er die physikalisch-praktischen Schülerübungen zu leiten imstande wäre.

Solche Schülerübungen haben bereits hier und da an Ausbreitung und Vertiefung gewonnen (siehe die Referate über Kaiser, Leick, Schreber, Springmann und Frey). Immer mehr bricht sich der Gedanke Bahn, daß die Versuche des Lehrers in der Stunde mehr das Qualitative der Erscheinung zu zeigen haben, daß aber das quantitative Experiment in Schülerlaboratorien zur Durchführung kommen solle. Freilich ist vor Übertreibungen dabei zu warnen, da mancher Versuch sich nicht bewährt, z. B. die Behandlung der Reibungselektrizität, die Selbstherstellung von Apparaten durch Schüler. Es wäre wünschenswert, daß das verläßliche brauchbare Material für Schülerübungen gesammelt und publiziert werde, sowohl Leitfäden für Lehrer wie kurz gefaßte Behelfe für Schüler.

Der neue Lehrplan für den physikalischen Unterricht an der neunstufigen Oberrealschule in Bayern (vom 1. Juli 1907) hat physikalische Schülerübungen verbindlich und organisch mit dem Unterricht verknüpft.

Die Experimentaltechnik hat wie alljährlich auch heuer viele neue Fortschritte gemacht, die sich über alle Gebiete der Physik verbreiten, aber am meisten die Elektrizität und den Magnetismus betreffen (siehe Frick-Lehmann, Weinhold, Hahn, Schnetzler, Schreber und Springmann).

Auf einfache Versuche (Freihandversuche) und Selbstverfertigung von Apparaten legt man viel Gewicht (siehe Referate über Weinhold, Hahn, Schnetzler, Schreber und Springmann, Frey).

Auf den unteren Stufen trachtet man die übertriebene und vordringliche Herrschaft des Experimentes einzudämmen und auf die Herausarbeitung des Stoffes aus der Erfahrung des Schülers mehr Gewicht zu legen (siehe Referat über Conrad, Präpar.). Die Erfahrung ist aus der Natur, dem Haushalt, der Landwirtschaft oder bekannteren Gewerbebetrieben zu schöpfen.

Über die Lehrbücherfrage ist man noch nicht einig; neben aphoristischen, kurzen (Götz-Wetzstein, Kleiber, Genau u. a.) sieht man auch besonders ausführliche (Abendroth). Das beste dürfte ein Mittelweg sein. Das Lehrbuch möge die Arbeit der Schule in verdichtetem Zustand enthalten, dem Lehrer volle Freiheit der methodischen Behandlung bieten, aber doch lesbar und anziehend sein und nicht bloße Memorierarbeit großziehen.

Wie in Physik und Chemie beginnen auch die Vorschläge zur Umgestaltung des Unterrichts in den übrigen Zweigen der Naturkunde mit der Erteilung des Unterrichts an Hochschulen und Lehrerbildungsanstalten. Auf der ersten sollten besondere Lehrstühle für Biologie bestehen, es sollten Bestimmungsübungen, Laboratoriumsarbeiten und Exkursionen zur Kenntnis der Flora und Fauna den werdenden Lehrer für seinen Beruf eingehend ausbilden. Es ist selbstverständlich, daß auch hier genügende Räumlichkeiten und Lehrmittel vorhanden sein müssen.

Dasselbe gilt auch von Schulen aller Art. Neben besonderen Räumen für den naturgeschichtlichen Unterricht werden Schulgärten, und seien sie noch so klein, selbst für die Volksschule verlangt, in welchen die Entwicklung der Pflanzen u. a. beobachtet werden kann.

Großartig ist der Gedanke, um die Stadt Wien herum einen Wald- und Wiesengürtel stehen zu lassen, der nicht bebaut werden darf und wo jung und alt die Pflanzenwelt in ihrer Ursprünglichkeit beobachten kann und bei dem dann auch ein Garten zur Aufzucht der Pflanzen für den Schulunterricht gedacht ist, wie ihn Berlin und andere Städte schon lange besitzen. —

Unter Leitung des Direktors Dr. Latzel ist für das Gymnasium in Klagenfurt bereits vor Jahren ein botanischer Garten angelegt worden, der u. a. die mitteleuropäischen Bäume und Sträucher fast vollzählig enthält. Da er überdies den Schülern der Anstalt in den Erholungspausen offen steht, erfüllt er in bester Weise seinen Zweck.

In sehr anregender Weise spricht sich Dr. Werner über den zoologischen Unterricht an Hoch- und Mittelschulen in Fritsch, Zeitschrift für Lehrmittelwesen und pädagogische Literatur (1907, S. 225) aus. Er schildert die Umwandlung des zoologischen Unterrichts seit Einführung der Entwicklungs- und Abstammungslehre, seit man die Beziehungen der einzelnen Organe zueinander, zum Organismus, die Beziehungen der Tiere zueinander und zu den Pflanzen mehr berücksichtigt. Er zeigt dann, wie neben der Biologie auch die Systematik eine höhere Bedeutung gewann, indem das System jetzt als der Ausdruck der natürlichen Verwandtschaft der Naturkörper eine besondere Wichtigkeit erhalten, beklagt aber dann, daß in zoologischen Kreisen allzusehr die Wichtigkeit der Histologie hervorgehoben und die Systematik ganz vernachlässigt werde. Ohne Kenntnis der Biologie ist diese langweilig. Um aber diese zu studieren, sind nötig: Exkursionen ins Freie, in verschiedene faunistische Gebiete, auf Fischmärkte, in zoologische Gärten, Aufenthalt in zoologischen Stationen, Anlage von Aquarien und Terrarien, wobei besonders die heimische Fauna zu berücksichtigen wäre, der Lehrer müsse ebenso, wie mit den Methoden der anatomischen Untersuchung auch mit der Methode systematischer Untersuchung vertraut sein, die wichtigsten Tierformen aus der Fauna der Umgebung seines Wirkungskreises kennen und auch im Bestimmen derselben geübt sein.

Literatur.

I. Methodik.

1. Dr. **Friedrich Dannemann**, Der naturwissenschaftliche Unterricht auf praktisch heuristischer Grundlage. 360 S. Hannover 1907, Hahnsche Buchh. 6 M.

Aufgefordert von der neunten Rheinischen Direktorenkonferenz, den Hauptbericht über das Thema: Der naturwissenschaftliche Unterricht unter besonderer Berücksichtigung der Biologie und der praktischen Übungen zu übernehmen, hat der Verfasser die Ziele und Aufgabe dieses Unterrichts, sowie die bisherigen und die im Entstehen begriffenen Methoden eingehender geprüft und mit seinen eigenen, durch mehrere Jahrzehnte gemachten Erfahrungen verglichen. Er lernte dabei das aus amerikanischen

Verhältnissen hervorgegangene Werk von Smith und Hath über den chemischen und physikalischen Unterricht an höheren Schulen kennen. Da dieses Werk allzusehr auf amerikanische Verhältnisse zugeschnitten ist, schien ihm eine bloße Übersetzung desselben für weniger geeignet als ein neues Werk, das die Methode des Unterrichts auf alle naturwissenschaftlichen Fächer ausdehnt und nicht nur in knapper Darstellung die wichtigsten Ergebnisse der Reformbewegung schildert, sondern auch bestimmte Vorschläge für den Gesamtbetrieb des naturwissenschaftlichen Unterrichts bildet. Aus diesen Erwägungen entstand das vorliegende Werk.

Es beginnt mit einer kurzen Darlegung über die Entwicklung und die Gründung des praktischen heuristischen Verfahrens und zeigt dann die Anwendung desselben auf die verschiedenen Gebiete des naturwissenschaftlichen Unterrichts (Physik, Chemie, Mineralogie, Geologie, Astronomie und Biologie). Überall wird hervorgehoben, daß der Unterricht sich auf Experimente stützen soll, und daß diese Experimente auch vom Schüler ausgeführt werden sollen. Es werden auch noch einige Unterrichtsproben dafür mitgeteilt.

Diese Art des Unterrichts erfordert aber auch die nötigen Räume für die Schülerübungen und deren Ausstattung mit den nötigen Utensilien. Wenn auch in Amerika und England solche Räume mit großem Aufwand hergestellt wurden, so zeigt der Verfasser doch auch, daß man mit geringen Mitteln geeignete Einrichtungen beschaffen kann. Als eine weitere Bedingung zur Durchführung seiner Vorschläge sieht der Verfasser die Heranbildung von Lehrern an. Er zeigt, daß die naturwissenschaftlichen Vorlesungen an den Hochschulen meist die Mediziner berücksichtigen. Es müßten besondere Lehrstühle für Biologie errichtet werden, Anatomie und Physiologie müßten in einem den angehenden Lehrern entsprechenden Umfange gelehrt werden, da es doch nicht angeht, ihnen diese Fächer in dem Umfange vorzuführen, wie der Mediziner nötig hat. Es müßten auch neben den botanischen Ausflügen Exkursionen und Bestimmungsübungen zur Einführung in die Kenntnis der deutschen Fauna geboten werden. Die Studierenden müßten sich auch auf botanischem wie zoologischem Gebiete wenigstens ein Semester mit Laboratoriumsarbeit befassen. Auch der physikalische Unterricht an der Hochschule hätte Rücksicht auf die Lehramtskandidaten zu nehmen, so daß diese besonders in der Herstellung von Apparaten und in dem praktisch-heuristischen Lehrverfahren geübt würden. Auch in der Chemie müßte dafür gesorgt werden, daß der Lehramtskandidat sich mehr für seinen Beruf als Lehrer ausbilde. Im Einklang damit müßte auch bei der Prüfung des Lehramtskandidaten eine andere Verteilung und Vereinigung der Fächer stattfinden als bisher. Verfasser spricht sich namentlich gegen die Verbindung der mathematischen und naturwissenschaftlichen Lehrbefähigung in Preußen aus.

Doch Referent muß sich bezüglich der weiteren Ausführungen des Verfassers beschränken und auf das Studium von Dannemanns Werk selbst verweisen, das bei seinem umfassenden Inhalt und seiner gediegenen Begründung der aufgestellten Sätze das eingehende Studium alle Persönlichkeiten verlangt, welche sich die weitere Durchbildung des naturwissenschaftlichen Unterrichts zur Aufgabe stellen, besonders auch der Männer, welche die Leitung des Unterrichtswesens in der Hand haben.

Im Anhange werden auch die Lehrpläne der höheren Schulen in Preußen mitgeteilt und daran einige Vorschläge zur Erweiterung des naturwissenschaftlichen Unterrichts gefügt. Endlich wird ein Auszug aus den Reformvorschlägen der Unterrichtskommission der Gesellschaft deutscher

Naturforscher und Ärzte mitgeteilt, wie sie in den Jahren 1905, 1906 und 1907 vorgelegt wurden. Endlich finden wir die von der neunten Rheinischen Direktorenkonferenz angenommenen Leitsätze über biologischen Unterricht und praktische Schülerübungen (1907), sowie die Beschlüsse des Vereins zur Förderung des mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterrichts (Juni 1907) und die Leitsätze dieses Vereins zur Hochschulvorbildung der Lehramtskandidaten, sowie ein Erlaß der anhaltischen Regierung betreffend den Unterricht in Biologie auf der Oberstufe (1902).

Auf einige angeheftete Anzeigen einschlagender Werke von Dannemann, die dem Referent noch nicht zukamen, sei ebenfalls noch aufmerksam gemacht.

Nicht unerwähnt darf übrigens bleiben, daß bei den Angaben (S. 41), in welchen Ländern bereits chemisch-praktische Schülerübungen eingeführt sind, Österreich-Ungarn mit nicht genannt ist, obschon in seinen Oberrealschulen doch bereits seit 1850 solche Übungen betrieben werden und die betreffenden Laboratorien für Schüler in ausgezeichneter Weise eingerichtet sind.

2. Dr. **Bastian Schmid**, Oberlehrer, Der naturwissenschaftliche Unterricht und die wissenschaftliche Ausbildung der Lehramtskandidaten der Naturwissenschaften. Ein Buch für Lehrer der Naturwissenschaften aller Schulgattungen. 352 S. Leipzig 1907, B. G. Teubner. Geb. 6 M.

Der Verfasser geht von der in den letzten Jahrzehnten so vielfach hervorgehobenen Bedeutung des naturwissenschaftlichen Unterrichts im Lehrplane der verschiedenen Schulgattungen aus und zeigt, was die verschiedenen Schulgattungen leisten und was sie leisten sollten und könnten.

Obwohl die Ideen, welche durch Lamarck, Darwin u. a. über die Entwicklung der organischen wie der unorganischen Natur in der Wissenschaft maßgebend geworden sind, haben dieselben, wie der Verfasser zeigt, nur wenig Eingang in die Schule gefunden. Von den vielen Errungenschaften der Industrie und Technik, welche unser Leben im kleinen wie im großen umgestaltet haben, nahm die Schule nur wenig auf, so daß die Vertreter mancher Berufe ihre in der Schule gewonnene Bildung nicht mit den Bedürfnissen des Lebens im Einklang finden und sie hinter vorgeschrittenen Nationen zurückstehen müssen. Vereine und Korporationen haben in Versammlungen und Schriften darauf hingewiesen, so namentlich die große Versammlung deutscher Naturforscher und Ärzte (zuletzt 1907 in Dresden).

Viel betont wird, daß die Schule zu vielerlei Wissen biete, was als nur gedächtnismäßig meist bald wieder vergehen werde, dagegen fehlte das Können, welches gegründet auf eigene Beobachtung des Schülers und intensivere Beschäftigung mit den Naturgegenständen bleibenden Wert besitze. Als Beispiel wurde die von Universitätslehrern oft gefundene Ungeübtheit der jungen Mediziner im Beobachten angeführt, da dieselben auf dem Gymnasium weder Beobachtungen biologischer noch chemischer Vorgänge zu machen Gelegenheit haben. Es wird gesagt, daß die Hausfrau nicht immer ihre Pflichten erfüllen könne, da sie weder hygienische noch chemische Kenntnisse besitze. Der Verfasser beginnt mit der Schilderung des hohen Bildungswertes der Naturwissenschaften im allgemeinen und geht sodann der Reihe nach auf die einzelnen Zweige des Naturwissens ein. Indem er verweist auf die im Anhang beigedruckten Lehrpläne für den naturwissenschaftlichen Unterricht an Gymnasien, Realgymnasien, Realschulen und Volksschulen in mehreren deut-

schen Ländern, zeigt der Verfasser, daß dieselben zum Teil gewisse Gegenstände gar nicht berücksichtigen, daß sie aber auch manches in einem Alter lehren wollen, wo der jugendliche Verstand noch nicht empfänglich dafür ist, und teilt dann seine und Anderer Ansichten mit, welche in den verschiedensten Richtungen hin eine Verbesserung dieser Lehrpläne bewirken könnten.

Bei jedem Unterrichtszweig wird die Art und Verteilung des Lehrstoffs angegeben, es wird die Methode geschildert, die Lehrmittel werden besprochen (namentlich Beobachtung lebender Tiere und die Entwicklung der Pflanzen), die Schulsammlungen und Lehrzimmer, die Schulgärten, die Selbsttätigkeit der Schüler wird hervorgehoben, kurz, es wird gezeigt, wie der Unterricht gestaltet werden müsse, um ein ersprießliches Resultat zu erreichen.

Es sei noch hervorgehoben, mit welcher Wichtigkeit der Verfasser die Notwendigkeit betont, die Lehren der Hygiene in der Anthropologie mit Nachdruck hervorzuheben und besonders sexuelle Belehrungen nicht auszuschließen. Es geschieht das mit dem Hinweis darauf, daß unter der studierenden Jugend sexuelle Erkrankungen weit häufiger seien, als in der Jugend bei anderen Berufen, so daß eine kommende Generation dadurch ernstlich gefährdet sei. — In der Chemie sei u. a. auch die organische Chemie in ausreichender Weise einzubeziehen. —

Ohne weiter auf den Inhalt des Werkes eingehen zu können, will Referent nur hervorheben, daß das Werk in der anregendsten Weise alle Fragen behandelt, welche den naturgeschichtlichen Unterricht betreffen, und daß das Studium desselben allen denen zu empfehlen ist, welche sich für eine zeitgemäße Umgestaltung des naturwissenschaftlichen Unterrichts betätigen wollen, namentlich jungen Lehrern sei es zu empfehlen, welche noch nicht die Entwicklung des Unterrichts in den letzten Jahrzehnten verfolgt haben. Wertvoll sind für den Leser auch die vielen Hinweise auf geeignete Schriften, welche die einzelnen Fächer in entsprechender Weise behandeln.

3. Dr. L. **Imhäuser**, Seminaroberl., Methodik des naturkundlichen Unterrichts unter Berücksichtigung der Volks-, Mittel- und höh. Mädchenschule für Seminaristen und Lehrer. 195 S. Breslau 1907, F. Hirt. 2,25 M.

Die Fortschritte in der Wissenschaft und der Industrie während der zweiten Hälfte des vorigen Jahrhunderts haben auch auf die Schule ihren Einfluß geltend gemacht und ebenso ist die Methodik in den verschiedenen Unterrichtsfächern nicht stehen geblieben. Demgemäß sah sich der Verfasser veranlaßt, für junge Lehrer einen Leitfaden zu bearbeiten, welcher sie mit den verschiedenen, im Laufe der letzten Jahrzehnte in der Methodik des naturwissenschaftlichen Unterrichts laut gewordenen Ideen bekannt macht und ihnen einen Wegweiser für ihr Vorgehen in der Schule bieten kann.

Der Verfasser beginnt mit einer Geschichte der Methodik der Naturgeschichte, berührt aber ältere Zeiten nur kurz, erst von der Mitte des 19. Jahrhunderts und namentlich mit der Einführung der biologischen Betrachtungsweise der Naturkörper geht er näher auf die Gedanken verschiedener Methodiker in kritischer Weise ein.

Ausgehend von der Besprechung der Lehrmittel, schildert der Verfasser das Vorgehen beim Unterricht in moderner Weise. Er betont besonders das stete Zurückgreifen auf die Natur. Lebende Pflanzen und lebende Tiere sollen so oft als möglich in die Klasse gebracht werden. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit der Schulgärten, der Blumen-

zucht im Zimmer, häufiger Ausflüge mit der Klasse, auch die Betrachtung getöteter Tiere und ihrer Teile, ihre Zerlegung in der Schule, die Herstellung von Skeletten und anatomischer Präparate durch den Lehrer, der für jede Unterrichtsstunde schon wochenlang vorher an die Beschaffung des nötigen Materials zu denken hat. In den Sammlungen von Naturalien, für welche ein besonderes Zimmer beansprucht wird, soll neben den sonst gebräuchlichen Präparaten auch die Entwicklungsgeschichte der Tiere, ihr Zusammenleben mit anderen Naturkörpern (so z. B. bei den Insekten) sichtbar sein. Auf den Korridoren des Schulhauses, ja im Klassenzimmer sollen Schaukästen stehen. Ein oder mehrere Lehrer sollen die Schulsammlung verwalten. Da zur Herstellung mancher Objekte eine besondere Fertigkeit gehört, wird auf Handlungen hingewiesen, welche gute Objekte liefern, es werden käuflich Wandtafelwerke genannt, aber auch vom Lehrer und vom Schüler verlangt, daß er Zeichnungen anfertige.

Der Verfasser geht sodann ein auf Ziel, Aufgabe und Bedeutung des naturgeschichtlichen Unterrichts, bespricht die Auswahl und Anordnung des Lehrstoffes, die Lehrpläne. Namentlich aber gibt der Verfasser reiche Verzeichnisse der Literatur des Gegenstandes. Leitfäden für Schüler, Schriften für Lehrer, größere wissenschaftliche Werke werden in großer Zahl genannt und zum Schlusse einige Unterrichtsbeispiele hinzugefügt.

Die Methodik der Naturlehre wird in ähnlicher Weise durchgeführt. Mit der Chemie wird die Mineralogie vorgenommen. Diese etwas nebenbei, so daß z. B. die Geologie kaum zur Sprache kommt. Dagegen wird die Selbsttätigkeit des Schülers im Experimentieren hervorgehoben.

Der Verfasser hat sich die neueren Ideen über den Betrieb des Unterrichts mit Erfolg angeeignet, er gibt auch die Ansichten anderer in kritischer Weise und baut darauf seine Ansichten über die Methode. Das Werkchen kann daher nicht nur angehenden Lehrern empfohlen werden, auch ältere Herren, namentlich, wenn sie einsam auf dem Lande leben, können in vielen Richtungen sich aus dem Buche Rat holen, so daß dasselbe gut empfohlen werden kann.

4. **Jakob Stoll**, Der naturkundliche Unterricht in seinem Verhältnis zur ästhetisch-ethischen und religiösen Bildung des Kindes („Lebensgemeinschaft?") Progr. 10 S. Würzburg 1906, Stahelsche kgl. Hofbuchdruckerei. 35 Pf.

Der Verfasser stellt fest, daß durch die Bestrebungen von Junge, später Ley und Schmeil eine neue Richtung in dem Betriebe des naturgeschichtlichen Unterrichts begonnen hat. Die Frage der Lebensgemeinschaft, verbunden mit der biologischen Betrachtungsweise steht oben an. Zu wenig gewürdigt wird aber noch die Bedeutung des naturkundlichen Unterrichts für die ästhetische, ethische und religiöse Bildung des Kindes. Von den Lebensgemeinschaften habe man häufig absonderliche Begriffe, wie einen Stall, den Garten u. dgl. Andererseits würden die Lebensgemeinschaften nicht gehörig durchgeführt. Man könne auch kaum in der Volksschule sie so leicht durchführen. Das könne man nur dadurch, daß durch eine Reihe biologischer Einzelbetrachtungen nach und nach die Einsicht in das Leben der Naturkörper gefördert werde und man dann das Ganze als einen einheitlichen Organismus zu erfassen lehre.

So wie nun die Freude an einer schönen Blume erst dadurch einen ästhetischen Genuß biete, daß man erkenne, in welcher Weise die Schönheit der Blüte und ihre Einrichtung zum Leben der Pflanzen not-

wendig bedingt ist und in inniger Beziehung zum Leben der umgebenden Natur zu stellen sei, so werde auch in weiterer Folge das Erkennen der wunderbaren Betätigung, z. B. des pflanzlichen Lebens, wie es sich bei der Entwicklung der Pflanze zeigt, in der Art, wie sie wächst, sich vermehrt, teils Tiere zu ihrer Entwicklung heranzieht, teils sich gegen ihr schädliche Tiere schützt, ihre Samen verbreitet usf., die religiöse Bildung des Kindes befördern, indem sich zeigt, wie in der ganzen Natur eine schaffende Kraft erkennbar ist, welche alles leitet, also auf einen Schöpfer hinweist. Der naturkundliche Unterricht befördert also durchaus nicht die materialistische Weltauffassung, die eine Zeitlang die Naturwissenschaft beherrschte, als man noch glaubt, daß physikalisch-chemische Kräfte allein hinreichen würden, das Leben in der Natur zu erklären, sie führt im Gegenteil zum Glauben und zum Schöpfer.

Der Verfasser berührt in seinem Schriftchen auch die verschiedenen Bestrebungen mancher Methodiker, die Gemütsbildung der Jugend durch poetische Strophen und rhetorische Gefühlsergüsse zu fördern. Es ist das Studium der wenigen Blätter, welche der Verfasser bietet, sehr anregend und kann den Lehrer dazu führen, seinen Unterricht in jeder Richtung hin bildend zu gestalten.

5. **Übungsheft für Zoologie.** Heft I: Säugetiere. Osnabrück 1907, G. Pillmeyer. 25 Pf.

Das Heft besteht aus liniierten, weißen Blättern, auf welche eine Anzahl der Schlagworte vorgedruckt sind, bei welchen der Schüler seine Beobachtungen aufzuzeichnen hat, wie: Name, Familie, Ordnung, Gliedmaßen, Rumpf, Schwanz, Kopf (Form, Zähne, Zunge, Sinnesorgane usw.), Fell, Alter und Größe, Feinde, Vermehrung, Aufenthaltsort und Lebensgemeinschaft, Bemerkungen über Nutzen und Schaden, Fähigkeiten, Vergleiche mit bekannten Tieren, Erscheinungen usw. Ein erstes Doppelblatt ist ausgefüllt mit der Beschreibung der Hauskatze. Solche Hefte sind auch für andere Tierklassen und für Pflanzen und Mineralien erschienen. Ob sie als häusliche Ausgaben zu benutzen sind oder zu Notizen während des Unterrichts, ist nicht gesagt. Beides ist denkbar, wenn kein Leitfaden beim Unterricht verwendet wird. Darüber hätte ein Vorwort Auskunft geben sollen. Da einer oder der andere Kollege von einem solchen Lehrmittel Gebrauch machen könnte, sei darauf aufmerksam gemacht.

6. **Otto Junge, Schmeils wissenschaftliche Beleuchtung der Junge'schen Reformbestrebungen um einige Normalkerzen verstärkt.** 10 S. Kiel 1907, Lipsius & Tischer. 30 Pf.

Junges Dorfteich hat bei seinem ersten Erscheinen wohlverdientes Aufsehen erregt, da er zuerst in so eingehender Weise die Gesetzmäßigkeiten im Leben der organischen Welt darlegte. Zahlreiche Methodiker bauten auf seinen Ideen weiter, andere haben sie zum Teil bekämpft. Da Junge selbst auf die Einwürfe seiner Gegner nicht erwiderte, hat nach seinem kürzlich erfolgten Tode sein Sohn in dem hier vorliegenden Schriftchen die Verteidigung des Vaters übernommen. Er wendet sich besonders gegen Schmeil, der in seinen „Reformbestrebungen im naturgeschichtlichen Unterricht" die von Junge im Dorfteich aufgestellten Naturgesetze nicht anerkennt. Junge, der Sohn, weist die dem Vater gemachten Vorwürfe zurück und beleuchtet das Verfahren seiner Gegner in scharfer Weise. Sein Schriftchen, das von großer Pietät für die Arbeiten seines Vaters zeugt, verdient volle Beachtung und ist geeignet, zur Klärung verschiedener Fragen beizutragen.

II. Lehrmittel.

1. Zeitschrift für Lehrmittelwesen und pädagogische Literatur. Unter Mitwirkung von Fachmännern herausgegeb. von Franz Frick, Dir. d. Landeslehrerinnenbildungsanstalt u. k. k. Bezirksschulinspektor in Marburg (Steiermark). III. Jahrg. Jährl. 10 Hefte. Wien 1907, A. Pichlers Wwe. & Sohn. 5 K = 4,20 M.

Auch der dritte Jahrgang dieser Zeitschrift (vgl. Jahresbericht Bd. 59, S. 174) hat die schon früher vom Referenten hervorgehobenen Vorzüge, die seine Verwendung für Lehrer an den verschiedensten Schulen (Volksschulen sowie höheren Lehranstalten) empfehlenswert machen. Neben dem Hauptzweck, auf geeignete Lehrmittel und hervorragende Erscheinungen der pädagogischen Literatur aufmerksam zu machen, finden wir auch wieder viele Artikel über die methodische Behandlung aus verschiedenen Zweigen des Unterrichts. Es seien besonders erwähnt: Biologie des Blattes im Unterricht (Dr. O. Rabes-Magdeburg); Geologie in der Volksschule (P. Pohle-Plauen); Etwas vom Hohlspiegel (J. Klima-Kaaden); Die Erde in Bewegung (Direktor K. Moißl-Aussig); Die Ordnung und Aufbewahrung der Lehrmittel (G. Schlauer u. J. Leichner); Zur Reform des naturgeschichtlichen Unterrichts an Volksschulen (K. C. Rothe-Wien); Arbeitsmaterial für den zoologischen Unterricht (Dr. O. Rabes); Anschauungsunterricht und praktischer Unterricht (Dr. Kleinpeter-Gmunden); Erzählstoff und Bild (F. Frank-Wien); Zur Einführung in die experimentell-pädagogische Literatur (K. C. Rothe-Wien); Die Physik in der Biologie der Organismen (Professor Dr. Lämmermeyer-Leoben); Die zoologische Sammlung (Dr. B. Schmid-Zwickau); Die Entwicklung des Lehrmittelwesens (G. Schlauer-Altbielitz und J. Leichner-Alexanderfeld); Über das Sammeln und Aufbewahren von Illustrationen für Unterrichtszwecke (J. Heitzenberger-Wiener-Neustadt).

Außer eingehender Besprechung zahlreicher neuer Lehrbücher usw. finden wir auch mehrfach Ratschläge über die verschiedenen Hilfsbücher zur Fortbildung des Lehrers in einem oder dem anderen Fache von allgemeinem Interesse.

Das eingehende Inhaltsverzeichnis am Schlusse des Jahres läßt den Leser mit Leichtigkeit in dem Bande orientiert werden.

2. Dr. **Karl Hassack** und Dr. **Karl Rosenberg**, Die Projektionsapparate, Laternbilder und Projektionsversuche in ihren Verwendungen beim Unterricht. VIII und 336 S. mit 308 Abbild. Wien 1907, A. Pichlers Wwe. & Sohn. 7 K.

Seit etwa fünfzehn Jahren verbreitet sich der Gebrauch des Skioptikons immer mehr im Unterricht. Voran gingen die Hochschulen, jetzt haben bereits zahlreiche Mittel- und Volksschulen ihr Skioptikon; bei öffentlichen Vorträgen wird es häufig verwendet. Auch besteht schon eine kleine Literatur darüber; doch die meisten Bücher und Broschüren dienen nur als Ankündigungsmittel von Firmen, deren Apparate sie beschreiben. Von umfassenden Werken ist eines veraltet, das andere so streng wissenschaftlich, und die in physikalischen Hilfsbüchern gebrachten Beschreibungen genügen nicht, um über das so wertvolle Instrument und seine Verwendung zu unterrichten. Daher entschlossen sich die beiden Verfasser, welche das Skioptikon schon durch viele Jahre beim Unterricht verwenden und die überdies als Amateurphotographen eine mehr als gewöhnliche Leistungsfähigkeit besitzen, zur Ausarbeitung des vorliegenden Werkes, das besonders geeignet erscheint, den ausgedehnten

Gebrauch des Skioptikons in weitere Kreise zu tragen, so daß Referent besonders auf das Werk hinzuweisen sich erlaubt.

Das Werk beginnt mit der genauen Beschreibung des Skioptikons in verschiedenen Typen, es beschreibt dann die Lichtquellen für verschiedene Größen der Bilder, vergleicht sie nach ihrer Stärke und dem Kostenpunkte, geht sodann auf besondere Einrichtungen ein, so auf solche zum Projizieren undurchsichtiger Gegenstände, auf die unmittelbare Projektion mikroskopischer Präparate und das Vorführen von Reihenbildern (kinematographische Projektion).

Sehr eingehend werden dann die Laternbilder behandelt. Es wird auf die zahlreichen Sammlungen fertiger Bilder aufmerksam gemacht, die bereits käuflich zu haben sind. Darauf wird die Anfertigung der Bilder selbst beschrieben, die Herstellung der Negativen und ihr Kopieren und Montieren, die Herstellung durch Zeichnen, das Bezeichnen und Aufbewahren.

Die weiteren Abschnitte beschäftigen sich mit der Verwendung in einzelnen Lehrgegenständen, in Religion, Geographie, Astronomie und Meteorologie, Geschichte und Kunstgeschichte usw., bei der Naturgeschichte wird auch auf die direkte Projektion von Naturobjekten und auf die Darstellung pflanzen- und tierphysiologischer Versuche eingegangen. Sehr ausführlich ist die Verwendung im physikalischen und chemischen Unterricht geschildert. Versuche, die sonst nur den nächststehenden Personen sichtbar sind, werden durch das Skioptikon einem zahlreichen Publikum groß und deutlich vorgeführt.

Sehr angenehm beim Gebrauch sind auch die Hinweise auf andere Werke, welche dies oder jenes Einschlagende ausführlicher behandeln, ferner die Preise für ganze Apparate und einzelne Teile, endlich ein Verzeichnis von Firmen, welche das im Texte Besprochene zu liefern imstande sind. Das aus der Praxis hervorgegangene Werk ist daher für die Praxis sehr geeignet und wird nicht verfehlen, dieser Anschauungsmethode im Unterricht neue Freunde zu gewinnen und den Unterricht günstig zu gestalten.

3. **M. Doehler**, Unsere heutigen Lehrmittel, besonders für die Naturwissenschaft, Kindermuseen, Schulmuseen und Schulgärten. 41 S. Leipzig 1907, Quelle & Meyer. 70 Pf.

Der Verfasser wirft einen Blick auf die Lehrmittelkataloge der letzten Dezennien und macht aufmerksam auf den großartigen Aufschwung in der Herstellung von Lehrmitteln, der von Jahr zu Jahr zunimmt. Er zeigt, wie es gelungen ist, neben den einfachen Stopfpräparaten und Skeletten die Entwicklung der verschiedensten Tiere und ihr Zusammenleben in kunstvoll ausgeführten Präparaten herzustellen; er erinnert an die Tierpräparate, in welchen Adern, Nerven usw. deutlich zu sehen sind, an andere Präparate, welche die Biologie einzelner Tiere versinnlichen, an Modelle aus Papier oder Tonmasse, welche den Bau des menschlichen Körpers erkennen lassen, an die Brendelschen botanischen Modelle, endlich an die zahlreichen kolorierten Wandtafeln usw. und stellt dann die Frage, ob diese Fülle der schönsten Unterrichtsmittel auch in entsprechender Weise ausgenützt werde? um sie leider zu verneinen. Er untersucht dann, warum das nicht geschehe, ja nicht geschehen könne, indem er ein kleines Unterrichtsbild entwickelt. Um eine vollkommene Ausnützung der Lehrmittel möglich zu machen, empfiehlt der Verfasser sodann die Anlage von Schulmuseen, wie sie ja in einzelnen Städten bereits eingerichtet, macht aber besonders aufmerksam

auf ein Schulmuseum, mit dessen Errichtung uns die Amerikaner zuvorgekommen sind, indem das Brooklyner Institut of Arts and Sciences ein Kindermuseum einzig in seiner Art eingerichtet haben, wie es als mustergültig und nachahmenswert geschildert wird. In einem von der Stadt Brooklyn angekauften Garten, der zu einem öffentlichen Park umgestaltet wurde, ist ein Wohnhaus dazu adoptiert worden, in dessen ersten Stock Zimmer für Vögel, Insekten, Muscheln, Säugetiere, für Pflanzen und Gestein, aber auch für Kunst und Geschichte bestimmt sind. Die übersichtlich aufgestellten Objekte sind mit kurzen, deutlich gedruckten, leicht verständlichen Erklärungen versehen und man findet in sorgfältiger Auswahl lehrreiche Objekte, auch lebende Tiere in gut gehaltenen Aquarien und Terrarien, sowie an den Fenstern Topfpflanzen. Der Besuch des Museums ist frei, ebenso der im zweiten Stock gelegenen Kinderbibliothek, in der Woche von 9—5½, an Sonntagen von 2—5½ Uhr. Einige Beamte des Museums sind stets bereit, Fragen zu beantworten oder Einzelheiten zu erklären. Außerdem werden in einem besonderen Hörsaal etwa eine halbe Stunde währende Vorträge über verschiedene Gegenstände gehalten, einmal für ältere, ein andermal für jüngere Schüler. Die Vorträge werden dem Schulunterricht in den Naturwissenschaften, Physik und Erdkunde angepaßt und durch Projektionsbilder, Experimente, Karten usw. erläutert. Auf Wunsch werden für Lehrer und Klassen, die verhindert sind, zu den regelmäßigen Vorträgen zu erscheinen, besondere Vorträge gehalten. Im Dienste des Museums steht seit 1902 eine kleine Zeitung, welche auf Wunsch an Museen und Erziehungsanstalten der ganzen Welt frei versendet wird. Sie berichtet über Verbesserungen und Neuanschaffungen des Museums und der Bibliothek und enthält das monatliche Verzeichnis der Vorträge. — Man gestattet auch älteren Schülern und Schülerinnen die Benutzung der Apparate zum Experimentieren. Da der Wirkungskreis des Museums sich naturgemäß auf einen Stadtteil beschränkt, hat man jetzt beschlossen, auch in anderen Teilen der Stadt Filialen zu errichten. Und jetzt ist man im Begriffe, an Stelle des alten ein neues Gebäude für 150000 Dollar zu bauen. — Einzelne Einrichtungen des amerikanischen Institutes sind auch in Deutschland bereits eingeführt. In Berlin kommt die Urania der ganzen Einrichtung nach dem geschilderten Museum am nächsten, doch ist dasselbe mehr für den Unterricht Erwachsener, weniger für Kinder eingerichtet. — An diese Mitteilungen knüpft der Verfasser einige Vorschläge, welche bei der Errichtung solcher Kindermuseen zu berücksichtigen sind. Er führt dann weiter aus, daß es passend wäre, die Schulsammlungen so einzurichten, daß sie den Schülern von Zeit zu Zeit zum Besuche geöffnet werden können. Er spricht dann auch für den Nutzen eines neben den Schulmuseen befindlichen Saales für den naturkundlichen Unterricht. In kleinen Orten sollte man selbst den Angehörigen der Schüler gestatten, die Sammlungen zu besuchen. Endlich spricht sich der Verfasser noch für die Anlage von Schulgärten aus, wenn auch nur in kleinstem Umfange.

Wenn auch Referent aus dem Inhalte des vorliegenden Schriftchens das Wesentlichste mitteilte, so läge es wohl im Interesse der Lehrer und der maßgebenden Vorgesetzten, das Werkchen selbst zu lesen. Es könnte von bedeutender Wirkung auf die Entwicklung des Unterrichtswesens sein, wenn die Ideen des Verfassers sich weiter verbreiteten und im Anschluß an ähnliche Bestrebungen, wie sie an vielen Orten, wie

u. a. in Wien, sich äußern, manches in der angedeuteten Weise ausgedehnt würde.

4. **Carl Graeber**, Gärtner, Ideal-Schulgärten im XX. Jahrhundert, unter Mitwirkung von H. U. Molsen, Lehrer. 309 S. mit 19 Plänen und Skizzen und 140 Abbild. Frankfurt a. O. 1907, Trowitzsch & Sohn. 3,50 M.

Die große Bedeutung, welche der Schulgartenfrage in unserer Zeit zugewendet wird, veranlaßt den Verfasser, seine Erfahrungen und Ansichten zugunsten der Lehrerwelt zu veröffentlichen, da er der Ansicht, daß der Schulgarten den naturwissenschaftlichen Unterricht sehr unterstützen kann, ja in vielen Fällen die Ausflüge zu ersetzen vermag, um so mehr als diese bei weiterer Ausdehnung der Städte, der schärferen Handhabung der Feldpolizei und auch der zunehmenden Unsicherheit in der Umgebung der Städte immer schwerer auszuführen sind, aber auch die wiederholte Beobachtung der Pflanzen in ihrer Entwicklung leicht ausführen lassen. Neben dem Nutzen für den naturgeschichtlichen Unterricht wird auch der erziehliche Unterricht der heranwachsenden Jugend, der Vorteil für ihre Gesundheit, ja selbst zugunsten anderer Fächer, wie z. B. des Zeichnens hervorgehoben.

Der Verfasser hat die Frage eingehend studiert und legt sie hier vor, um Freunde für Schulgärten zu werben und ihnen deren Benutzung zu erklären. Er beginnt mit Skizzen aus naturgeschichtlichen Unterrichtsstunden aus den verschiedenen Jahreszeiten, geht dann auf Anstalts-Schulgärten und ihre Einrichtung näher ein, beschreibt namentlich einen Ideal-Schulgarten für eine größere Schule, sowie einen Zentral-Schulgarten für eine größere Stadt und die Beschaffung von Unterrichtspflanzen für Schulen größerer Städte. Er wirft die Frage auf, wie ein solcher Garten zu leiten sei, wie auch das Tierleben darin zu beobachten sei, und wie die älteren Schulkinder zur Pflege heranzuziehen seien. Für den Schulleiter nimmt er einen kleinen Teil des Schulgartens in Anspruch, indem durch die darin geübten Kulturen ein günstiger Einfluß auf die Gemeinden, namentlich bei Landgemeinden, zu erwerben sei. Auch wird die Anstellung von Kulturversuchen verschiedener Art angeregt.

Nachdem noch das Pflanzenmaterial des Schulgartens nach dem natürlichen System aufgezählt wurde, bringt der zweite Teil des Bandes das Abc der Schulgartenpraxis, d. h. alle Fragen, welche den Schulgarten betreffen, die wichtigsten Pflanzen, Werkzeuge, Tätigkeiten des Gärtners, kurz alles, worüber man Aufklärung wünscht, wird hier in alphabetischer Folge kurz beantwortet.

Das Werk erscheint sehr zeitgemäß und sei der Aufmerksamkeit der Interessenten bestens empfohlen.

5. **K. Höller**, Das Bild im naturgeschichtlichen Unterricht. Eine pädagogische Studie, zugleich ein Ratgeber für Lehrer und Schulbehörden. 62 S. mit 10 Tafeln Abbild. Leipzig 1907, E. Nägele. 1 M.

Der Verfasser teilt uns hier seine Ansichten über Anschauungsmittel für den naturgeschichtlichen Unterricht mit, wobei er natürlich als Bestes das Vorführen der Naturkörper selbst hervorhebt. Daneben kennt er auch die Notwendigkeit von Abbildungen an, verhehlt jedoch nicht, daß der Gebrauch von Wandbildern zum Mißbrauch werden kann, indem dieselben die unmittelbare Anschauung von Naturkörpern hier und da ganz verdrängen könnte. Er gibt dann seine Ansichten über Abbildungen an und bespricht eine ganze Reihe von Wandtafelwerken, beginnend mit dem Lübenschen Bilderatlas und ergeht sich näher über den Wert oder Unwert ganzer Werke oder einzelner Tafeln einer Samm-

lung, und bietet als Anhang zur Begründung seiner Ansichten eine Anzahl von verkleinerten Abbildungen solcher Wandtafeln auf 20 Tafeln.

Am Schlusse spricht er auch den Übungen im Zeichnen der Schüler das Wort und nennt als Anschauungsmittel der Zukunft das Skioptikon.

Man wird dem Verfasser in vielen seiner Mitteilungen recht geben und möchte wünschen, daß sein Werkchen recht weit verbreitet wird, und daß namentlich die Kollegen davon Kenntnis nehmen, welche sich mit der Darstellung von solchen Wandbildern befassen. Das Werkchen verdient in Leserkreisen weiteste Verbreitung.

6. **Ferdinand Strauß**, Naturgeschichtsskizzenbuch. 1. Niedere Tiere. 2. Ringeltiere. 3. Rücknerver. 4. Viper. 5. Säugetiere. 6. Der Mensch. Wien 1907, Allgem. österr. Lehrmittelanstalt. 70 Pf.

Das Endziel des naturgeschichtlichen Unterrichts sieht der Verfasser in der Erziehung zur Beobachtung. Hierbei soll der Lehrer dem Schüler helfen. Vielfach kann das schon durch das Wort geschehen, mehr aber noch durch das Zeichnen, besonders an der Wandtafel. Um den Lehrer hierbei zu unterstützen, hat der Verfasser sein Skizzenbuch verfaßt. Er will dem Lehrer zeigen, wie er mit wenigen Strichen an der Schultafel bieten kann, was durch lange Reden kaum erzielt werden kann. Solche Skizzen soll dann auch der Schüler nach seinen Beobachtungen ausführen.

Das vorliegende 4. Heft enthält fünfzehn Blätter mit Skizzen und neben jeder einen kurzen Text dazu. Aus der Klasse der Vögel werden teils allgemeine Daten versinnlicht, teils einzelne Arten in ihren wesentlichen Merkmalen. Die Skizzen sind zierlich ausgeführt und machen auf das Wesentliche bei den Organen aufmerksam. Sie deuten auch mehrfach an, wie die Bewegungen der Organe zustande kommen. Indem dabei die wichtigsten im Unterricht zu berücksichtigenden Arten, insbesondere typische Formen, berücksichtigt werden, kann das Werkchen einen guten Wegweiser für die Methode des Unterrichts bilden. Die Bilder sind nach natürlichen Objekten angefertigt, aber schematisiert. Bei jedem Blatt ist ein Tier in den Mittelpunkt der Betrachtung gestellt, an ihm das Wesentliche zur Anschauung gebracht und verwandte Formen sind daneben gezeichnet. Dabei empfiehlt der Verfasser für das Zeichnen an der Schultafel farbige Kreide anzuwenden, wobei homologe Organe stets mit derselben Farbe angelegt werden, weil dadurch die Skizzen an Deutlichkeit gewinnen, und die Skizzen möglichst groß anzufertigen Die ganze Arbeit zeugt von einer genauen Kenntnis des Materials und dürfte vielen Lehrern willkommen sein. Werden sie durch dasselbe doch auch auf manches hingeleitet, was sonst leicht übersehen wird. Das Heftchen sei daher der Aufmerksamkeit der Lehrer bestens empfohlen.

7. Prof. Dr. **Paul Pfurtscheller**, Zoologische Wandtafeln. Taf. 18—20 mit Begleitwort. Format 130:140 cm. Zum Gebrauch an Mittelschulen, Lehrerbildungsanstalten und Mädchenschulen zulässig erklärt durch Erlaß des k. k. Ministeriums für Kultus und Unterricht. Preis aufgespannt je 6 K mit Papier unterklebt; mit Leinwand und Stäben je 8 K; auf Leinwand gespannt und mit Stäben je 10 K. Wien 1907, A. Pichlers Wwe. & Sohn.

Wiederum ist das Wandtafelwerk von Professor Dr. Pfurtscheller um einige schöne Tafeln bereichert worden, welche dem Unterricht an mittleren und höheren Lehranstalten vorteilhaft zustatten kommen, da

sie der Verfasser selbst gezeichnet und gemalt hat und der Farbendruck ein höchst gelungener ist.

Taf. 18 stellt die Ringelnatter dar. Das Hauptbild stellt ein unausgewachsenes, etwa 40 cm langes weibliches Tier bei zehnfacher Vergrößerung im Stadium der Häutung dar, vom Kopfe ist die Hornschicht der Oberhaut bereits abgestreift. Diese Haut zeigt, daß sie auch die miteinander verwachsenen und ganz durchsichtigen Augenlider überzogen hatte. Hinter der vorgestreckten Zunge zeigt sich der Eingang in die Luftröhre. Durch zwei parallele Schnitte ist die Bauchwand fast bis zur Afterspalte abgetragen und dadurch die dem gestreckten Körperbau angepaßte Lagerung der inneren Organe anschaulich gemacht. Der Herzbeutel ist entfernt, um das Herz und die großen Gefäße besser sehen zu können. An der Herzkammer sieht man die beiden Aortenbögen und die Lungenarterien entspringen. Vor dem Herzen liegt die kugelige Schilddrüse und die paarige Thymusdrüse. Die Luftröhre (zum Teil vom Herzen verdeckt) führt in die rechte Lunge, die linke ist verkümmert. Die Lunge setzt sich in einem langen Luftsack fort. Neben dem Herzen liegt die weite Speiseröhre, die allmählich in den Magen übergeht; hinter der Leber liegen die Gallenblase, die Milz und die Bauchspeicheldrüse. Der Fettkörper, welcher den vor dem Herzen gelegenen Teil der Luftröhre, sowie den Dünndarm bedeckt, ist entfernt worden, nur neben der Gallenblase ist etwas davon belassen worden. Neben dem Dünndarm ist die Niere und der Eierstock zu sehen.

Fig. 2 zeigt den Schädel und einige (fünf) Wirbel, von denen der vierte und fünfte je ein Rippenpaar zeigt. Das Bild ist nach einem etwas größeren Exemplar als Fig. 1 und zwanzigfach vergrößert.

Fig. 3 bietet ein Schema des Blutkreislaufes.

Taf. 20 bildet die Sumpfschildkröte ab. Ein weibliches Exemplar in etwa zehnfacher Vergrößerung. Kopf und Beine sind ziemlich stark zurückgezogen und zugleich der Schwanz eng an den Körper angelegt. Am Gaumen sieht man die inneren Nasenlöcher. Der Bauchschild ist zum Teil aufgebrochen; an den Bruchrändern erkennt man, daß den Knochensplittern des Panzers Hornplatten aufgelagert sind. An zwei Stellen sind diese entfernt worden, so daß man die Knochenplatten mit zackigen Rändern aneinanderstoßen sieht. Von der rechten Hälfte des Schultergürtels sind die Weichteile entfernt, so daß vorderes und hinteres Rabenbein sichtbar sind, ebenso ist das Becken behandelt, wo Scham- und Sitzbein freigelegt erscheinen. Luftröhre und Speiseröhre sind durch das Zurücksinken des Halses stark verschoben. Der Herzbeutel ist größtenteils entfernt. Aus der Herzkammer entspringen drei starke Gefäße, die Aortenbögen und die Lungenarterie. Zwischen den beiden Lappen der Leber sieht man ein Stück des Pankreas. Um einen Teil des Magens zu zeigen, ist ein Stück aus dem linken Leberlappen herausgeschnitten. Die Harnblase ist über den Rand des Beckens herabgezogen. Am linken Hinterbein erinnert ein losgelöstes Stück der Hornschicht der Epidermis an die stückweise erfolgende Häutung.

Fig. 2 ist der Kopf in zwanzigfacher Vergrößerung.

Fig. 3 zeigt die Kloake usw. stärker vergrößert als Fig. 1 und ist etwas schematisiert. Die Kloake ist aufgeschlitzt. Man erkennt die Ausstülpung des Darms, den Eileiter und die Nieren, sowie den Eierstock. Er ist in Fig. 1 weggelassen, da er die Lungen und einen Teil des Darms bedeckt hätte.

8. **H. Leutemann**, Zoologischer Atlas. 80 Wandtafeln in Farbendruck. Größe 66 × 88 cm. Auf starkem Papier mit Leinwandstabrand. Leipzig 1907, F. E. Wachsmuth. Je 1,50 M.

Von dieser reichen Sammlung sind einzelne Tafeln in neuer, der biologischen Methode des Unterrichts angepaßter Darstellung erschienen, so Taf. 10 der Biber, Taf. 17 Steinadler mit Nest. Taf. 24 Krokodil, Taf. 74 Wildschwein, Taf. 75 Trampeltier. Diese Erneuerung der Bilder hat für den Unterricht einen bedeutenden Wert.

9. **Rud. Schiffel** und **Alfred Fiedler**, Zoologische Tafeln in Farbendruck. Größe 88 × 66 cm. Mit starkem Papier unterklebt, mit Leinwandrand und Ösen versehen. Leipzig 1907, F. E. Wachsmuth, und Wien, Pichlers Wwe. & Sohn. Je 1 K 20 h. Text 48 h.

Von diesem Unternehmen haben wir bereits im Jahresbericht (Bd. 38 S. 154) eine Tafel genannt, welche einige Schmarotzer am Menschen (Insekten und Milben) darstellt. Heuer liegen fünf weitere Tafeln vor, welche zur Vorführung im biologischen Unterricht sich bestens eignen. Eine Tafel zeigt den Wiederkäuermagen und der beigegebene Text erläutert sehr deutlich die Nahrungsaufnahme der Wiederkäuer, ein Prozeß, welcher nach den meisten Beschreibungen der Lehrbücher trotz beigegebener Illustrationen selten klar zu verstehen ist, da nie recht erläutert wird, warum die Nahrung das erstemal in den Pansen, zum zweiten Male verschluckt in den Blättermagen gelangt. Hier wird es mit Hilfe von zwei Tafeln sehr verständlich geschildert.

Eine dritte Tafel zeigt Umrisse mit eingezeichneten Skeletten von einem Zehengänger (Löwe) und einem Sohlengänger (Bär). Die vierte Tafel stellt in gleicher Weise die Spitzengänger (Schwein, Reh und Esel) dar. Es wird dabei die Einrichtung der Gliedmaßen in sehr verständlicher Weise mit der Lebensweise in Einklang gebracht. Gleiches gilt von der letzteren Tafel, welche die Winkel in den Gelenken der Gliedmaßen bei den Wirbeltieren in bezug auf ihre Stellung bei der Bewegung untersucht. Die Tafeln verdienen die volle Aufmerksamkeit des Lehrers beim biologischen Unterricht.

10. **Meinholds** Tierbilder für den Unterricht in Zoologie. In neuer Bearbeitung. 4 Taf. (65 : 91 cm) 1a, 1b, 13a, 13b. Dresden 1907, C. C. Meinhold & Söhne. Preis unaufgezog. 1,10 M., aufgezog. auf Lederpapier 1,20 M., auf Lederpapier mit Rand und Ösen 1,40 M.

Wir haben bereits wiederholt auf Meinholds Tierbilder hingewiesen, von denen eine größere Zahl erschienen ist, welche in naturwahrer Zeichnung und Färbung dargestellt, dem Schulunterricht an den verschiedensten Anstalten mit Vorteil zugrunde gelegt werden. Da höhere und niedere Tiere in großer Zahl auf den Tafeln abgebildet sind, kommt man selten in Verlegenheit, beim Unterricht kein entsprechendes Bild zu finden und kann überdies, da die Tafeln einzeln abgegeben werden, auch einzelne Tafeln der Sammlung zur Ergänzung vorhandener Sammlungen erhalten. Die Ausgabe neuer Tafeln ist auch in Aussicht genommen und überdies wird bei Ausgabe älterer Tafeln eine neue Bearbeitung auf Grund der geänderten Anschauungen in der Betrachtung der Naturkörper vorgenommen. Wir finden dies z. B. bei den hier vorliegenden vier Tafeln.

1a stellt das Pferd in der Arbeit, am Pfluge, und vor einem Wagen dar; 1b bildet Pferde im Gestüt ab, wo erwachsene Pferde und Fohlen, frei in verschiedenen Stellungen und eingespannt zu sehen

sind. — 13a zeigt Trampeltiere, links ein Tier, am Boden Kräuter fressend, rechts eines, das am Boden liegend beladen wird, im Hintergrunde verschiedene beladene Tiere; 13b führt Dromedare vor, in verschiedenen Stellungen, eins am Pfluge, andere an der Tränke. — 8a. Rinderherde in der Tiefebene und 8b Rinder auf der Alm. Wir sehen dabei stets ein Landschaftsbild, in welchem die Tiere dargestellt sind, sehen dabei die Landleute, die sich mit ihnen beschäftigen, bei dem letzten Bilde u. a. das Melken, den Transport der Milch u. a. —

Als Text dazu ist erschienen: **Reichelt**, Aus Heimat und Fremde. Eine Tierkunde zur Vorbereitung für Lehrer und Seminaristen. Geb. 3,20 M.

11. Dr. **A. Seitz**, Die Großschmetterlinge der Erde. Eine systematische Bearbeitung der bis jetzt bekannten Großschmetterlinge. In Verbindung mit namhaften Fachmännern herausgegeb. Stuttgart 1907, F. Lehmann.
    I. Die paläoarktischen Großschmetterlinge. Erscheint in 100 Lieferungen mit je 2—3 Farbentafeln und Text. Je 1 K 20 h.
    II. Die exotischen Großschmetterlinge. Erscheint in 200 Lieferungen mit je 2—3 Farbentafeln und Text. Je 1 K 80 h.

Das Prachtwerk, von dem dem Referenten eine Lieferung vorliegt, verdient große Beachtung. Nicht nur, daß, wie der Prospekt angibt, alle im Katalog von Staudinger-Rebel enthaltenen Formen der Schmetterlinge darin dargestellt werden, sondern auch eine große Anzahl von Schmetterlingen aus Korea, Tibet u. a. neu durchforschten paläoarktischen Gebieten, die in jenem Katalog noch nicht aufgezählt sind, so daß es alle bisher erschienenen Werke an Vollständigkeit übertreffen soll. Die erste Hauptabteilung soll an 10000 Formen in naturwahrem Bilde vorführen, die zweite Abteilung wird etwa 20000 Schmetterlingsformen enthalten. Das Ganze soll in etwa vier Jahren vollendet vorliegen. Die vom Referenten eingesehenen Probehefte geben ein anschauliches, sehr günstiges Bild von den Tafeln, welche das Bestimmen der Schmetterlinge in hohem Grade erleichtern, indem auch die Verschiedenheit der Geschlechter zur Abbildung beider Formen veranlaßte.

Neben den schönen Abbildungen wird auch der Text imstande sein, ein hohes Interesse beim Leser zu erwecken, denn schon die Einleitung zeigt, daß der Verfasser die Beschreibungen in übersichtlicher Form genau darzustellen bestrebt ist, derselbe aber auch die Schmetterlingskunde aus einem höheren Gesichtspunkte auffaßt. In der Einleitung wird z. B. eine Vergleichung der Tierformen von den arktischen Polarregionen an durch die alte und die neue Welt durchgeführt. Es wird darauf hingewiesen, daß Nord- und Südamerika keine scharfen Grenzen in der Verbreitung der Schmetterlinge zeigen, während in der alten Welt die Sahara nur eine solche zwischen Nord und Süd bildet, ebenso ist Australien und Indien durch das Meer scharf geschieden. Merkwürdig ist auch der Hinweis auf die bei vielen Formen in Amerika anzutreffende Mimikry. Kurz, das Seitzsche Werk wird als Bestandteil der Museen und Bibliotheken eine wichtige Rolle spielen, sowie für den Freund der Schmetterlinge, der die Mittel zur Anschaffung des Werkes aufwenden kann, die Quelle hohen Genusses.

12. **Wilhelm Kuhnert**, Farbige Tierbilder. 50 farbige Reproduktionen nach Originalen von W. Kuhnert, mit begleit. Text von O. Graßmann und einer Einleitung von Franz Hermann Meißner. 10 Hefte mit je 5, auf grauem Karton montierten farbigen Bildern. Heft 1, 2 u. 6. Berlin 1907, M. Oldenbourg. 20 M. (Einzeln je 2,50 M., einzelne Bilder 60 Pf.)

Es liegen hier drei Lieferungen eines Werkes vor, das sowohl in künstlerischer als in wissenschaftlicher Hinsicht eine hohe Bedeutung ein-

zunehmen geeignet ist. Die Bilder (etwa 14—22 cm groß) sind ausgezeichnete Darstellungen in Farbendruck und machen durch die Montierung auf grauem Karton einen sehr noblen Eindruck. Es sind fünfzig Bilder (Säugetiere und Vögel) geplant. Jedes Tier oder eine Tiergruppe ist in einer seiner Lebensweise entsprechenden Umgebung dargestellt, bildet daher mit dem kurzen Text eine geeignete Belehrung. Der Verfasser, welcher sich zuerst im Berliner Tiergarten für die Darstellung der Tierwelt interessierte, machte zu weiterem Studium derselben weite Reisen. So drang er von Ostafrika bis zum Kilimandscharo vor, studierte dann in Indien und Ceylon die südasiatische Fauna, so daß er den modernen Anforderungen, die Tiere in ihrem Leben zu erforschen und danach entsprechend darzustellen, in vollkommener Weise genügen konnte. Der Charlottenburger Mittelschuldirektor O. Graßmann verstand es, in großen Zügen, ohne in Einzelheiten einzugehen, das Wesen der Objekte zu schildern. Der Direktor des Aktienvereins des zoologischen Gartens in Berlin, Fr. H. Meißner, begleitete das Werk mit einer Einleitung, in welcher er auf die Entwicklung der Kunst hinwies, die in ihren ersten Anfängen in die Zeiten des Diluvismus zurückzuversetzen ist, aber im 19. Jahrhundert durch die engen Beziehungen zur Naturforschung eine höhere Bedeutung erhielt.

Kuhnerts Tierbilder eignen sich daher sowohl für die Verwendung beim Unterricht, sowie zur Verbreitung der Kenntnisse über die Tierwelt in Familien, auch als Wandschmuck, namentlich in Schulen, dürften die Bilder geeignete Verwendung finden, zumal der Preis sehr mäßig ist.

13. **J. Lindén** und **F. Masalin**, Wandbilder für den botanischen Unterricht. 15 farbige Tafeln auf schwarzem Grunde. Größe 61 × 83 cm. Preis des ganzen Werkes 35 K, auf Deckel gespannt 47 K.

Diese Tafeln zeigen die Bilder von einer Anzahl typischer Pflanzen, stets ein Hauptbild, umgeben von drei vergrößerten Bildern einzelner Teile und Entwicklungsstufen. Die Tafeln machen einen sehr guten Eindruck, sind genau gezeichnet, die Pflanzen stets mit den Wurzeln dargestellt. In dem Katalog der Lehrmittelanstalt von Pichlers Wwe. & Sohn ist auch die verdeutsche Erklärung des schwedischen Textes zu den Tafeln enthalten.

14. Dr. **H. Potonié** und Dr. **W. Gothan**, Vegetationsbilder der Jetzt- und Vorzeit. Wandtafeln in Farbendruck und Originalen v. Hugo Wolf-Maager. Größe 92 × 123 cm. Eßlingen 1907, J. F. Schreiber. Unaufgezogen je 4,50 M., auf Leinwand mit Stäben unlackiert 6,50 M., lackiert 8 M. Begleitender Text 30 Pf.

Um für den Unterricht an Schulen auch Pflanzenvereine in bildlicher Darstellung benutzen zu können, haben die Verfasser mit den vorliegenden Tafeln ein Lehrmittel begonnen, das gewiß geeignet ist, den botanischen Unterricht zu ergänzen, da die großen und naturwahren Darstellungen eine schöne Vorstellung von den Pflanzenvereinigungen der Jetztzeit bieten und die Rekonstruktion urweltlicher Landschaftsbilder uns lebhaft in die frühere Zeit der Erde versetzen können. Erschienen sind bis jetzt drei Tafeln:

1. Laubwald mit Unterflora. Wir erkennen hier an Bäumen die Buche, Eiche und Birke, sowie einige Sträucher als Unterholz, Haselnuß und Holunder, sowie einige Kräuter, die der Frühjahrszeit angepaßt sind.

2. Verlandungsvegetation, also ein See, an dessen Ufer

Weiden, Schilf u. a. Gräser, Simsen, Equisetaceen usw., in den tieferen Stellen eigentliche Wasserpflanzen, wie Seerosen, Wasserlinsen u. a.

3. Moorlandschaft der Steinkohlenzeit. Es ist ein Bild aus einer mittleren Periode der Steinkohlenzeit, deren zahlreiche Reste ein reiches Material zur Rekonstruktion bieten und für die Tropennatur der Steinkohlenflora sprechen, also baumartige Farne, lianenähnliche Farne, Lepidodendron, Sigillaria usw.

Der Text gibt eine genaue Erläuterung der schönen Landschaftsbilder, welche hoffen lassen, daß mit der Zeit eine größere Anzahl derselben folgen werde. Eine gelungene Wiedergabe der Bilder findet man in Potonié-Koerber, Naturwissenschaftliche Wochenschrift 1908 Nr. 11.

15. Dr. **F. G. Kohl**, Botanische Wandtafeln in 5 Serien. I. Physiologie. II. Anatomie. III. Systematik. IV. Morphologie. V. Pflanzenkrankheiten. Größe 85 : 125 cm. Leipzig, E. Nägele. Preis einer Tafel 6 K, auf Leinwand mit Stab 8 K 40 h.

Von diesem umfassenden Werke sind zwei neue Tafeln erschienen:
Nr. 17 Serie III: Aronsstab.
Nr. 18 Serie I: Asclepias cornuti — Blütenbiologie.

16. **Heinrich Jung**, Prof. Dr. **G. v. Koch** und Dr. **R. Quentell**, Neue Wandtafeln f. d. Unterricht in der Naturgeschichte. In feinstem Farbendruck auf schwarzem Hintergrunde. Für höh. Lehranstalten, Volksschulen, Ackerbau-, Obstbau-, Forstschulen usw. Größe 75×100 cm. Darmstadt, Frommann & Morian. Serie von 10 beliebigen Tafeln 30 K, auf Leinw. 36 K. Eine einz. Tafel 4 K 20 h, auf Leinw. 4 K 80 h.

Von diesem Tafelwerk, das bereits 30 Wandtafeln enthält, sind eine Anzahl von neuen Tafeln erschienen, welche vorzüglich die Blütenbiologie und andere biologische Vorgänge illustrieren. So zeigt Taf. 31 die Flachsseide, Taf. 32 den Schotenklee, Taf. 33 den Wiesensalbei, Taf. 34 die Kornblume, Taf. 35 das Leinkraut, Taf. 36 die Nachtkerze, Taf. 37 den Sonnentau, Taf. 38 den Natterkopf, Taf. 39 das Mutterkorn, Taf. 40 die Bierhefen. Die auf den anderen Tafeln dargestellten Objekte findet man ausführlich genannt im Katalog der Lehrmittelanstalt von Pichlers Wwe. & Sohn. 1908.

17. Prof. Dr. **O. Fraas**, Die Entwickelung der Erde und ihrer Bewohner. Mit Schichtenprofilen, Leitfossilien u. landschaftlichen Rekonstruktionen. Dargestellt auf 7 farbigen Tafeln. Größe 125×95 cm. Stuttgart 1907, K. G. Lutz. Unaufgespannt 39 K 60 h, eine Tafel 6 K, auf Leinwand mit Stäben 60 K 60 h, eine Tafel 9 K. Textheft 1 K 20 h.

Während der Text einen Abriß, die Geologie im kleinsten Maßstabe darstellt, bilden die Tafeln eine Illustrierung desselben, indem auf jeder Tafel sich Durchschnitte der Erde befinden, auf welcher die Gesteine durch verschiedene Färbung und Zeichnung annähernd in ihrer Entwicklung und Lagerung sich darstellen. Zur Seite sind die wichtgisten Leitfossilien abgebildet und am oberen Teile der Tafel sieht man ein ideales Landschaftsbild der betreffenden geologischen Periode, belebt mit den Bildern der restaurierten Tiere derselben. Die Tafeln eignen sich recht gut zur Illustrierung des geologischen Unterrichts. —

18. Dr. **A. Sauer**, Petrographische Wandtafeln. Mikroskopische Strukturbilder wichtiger Gesteinstypen in 12 Tafeln. Größe 100×78 cm. Zusammen 24 K, auf Leinwand mit Stäben 45 K 60 h, eine Tafel 2 K 40 h, auf Leinwand 4 K 20 h. Textheft 1 K 20 h.

Durch die mikroskopische Betrachtung der Dünnschliffe von Gebirgsarten hat die Kenntnis der Gesteinsbildung seit Jahrzehnten ungemein gewonnen. Im Unterricht werden daher jetzt teils mikroskopische Demon-

strationen von Dünnschliffen angewendet, teils die mit dem Projektionsapparate vergrößerten Bilder vorgeführt. Ersteres ist mit viel Zeitverlust verbunden, letzteres gewährt eine sehr flüchtige Anschauung. Der Verfasser hat daher solche Dünnschliffe in einer Reihe von Abbildungen in großem Maßstabe ausführen lassen, welche eine dauernde Betrachtung zulassen. Sie enthalten besonders Eruptivgesteine und einige Sedimentgesteine. Sie dürfen als vollkommen ihrem Zweck entsprechend bezeichnet werden und es ist sehr erfreulich, zu hören, daß die Sammlung mit der Zeit noch weiter ausgedehnt werden soll. Der Text bildet eine gute Beihilfe zum Verständnis der Tafeln.

19. **Raymund Fischer,** Elementar-Laboratorium. Eine Anleitung zur billigsten Herstellung von Apparaten aus dem Gebiete der Naturkunde in schematischer und perspektivischer Darstellung. Mit erläut. Text. Mit einem Begleitwort von Schulrat Dr. Kerschensteiner. München 1907, Verlag der „Jugendblätter". Geb. 4 M.

Schulrat Dr. Kerschensteiner führt das vorliegende Werk in folgender Weise ein. Er sagt: Die berechtigten Bestrebungen, Handfertigkeitsunterricht mit dem Lehrplan der Volksschule zu verbinden, lassen sich durch nichts fruchtbarer verwirklichen, als durch einen im rechten Sinne durchgeführten Physikunterricht. Das bloße Anfügen eines obligatorischen Handfertigkeitsunterrichts an die übrigen Stoffreihen der Volksschule ist mehr eine Belastung des Lehrplanes als ein Vorteil. Dagegen muß jeder Handfertigkeitsunterricht willkommen sein, der in enger Verbindung mit dem übrigen Unterricht steht. Nirgends aber ist die Verbindung so naturgemäß, als mit dem naturkundlichen Unterricht, namentlich mit dem Physikunterricht. Schulrat Dr. Kerschensteiner hat es daher begrüßt, daß Herr Fischer aus eigenem Antriebe seinen Physikunterricht in einen Handfertigkeitsunterricht umgestaltete. Er hat ihm innerhalb der einzelnen Aufgabe des Münchner Lehrplanes jene Unterrichtsfreiheit eingeräumt, welche die Sache erforderte, zumal bei dem Unterricht die Ausgaben für Einrichtung, Materialien und Werkzeuge so gering sind, daß der Kostenpunkt keine Ausrede bilden kann, einen so fruchtbaren Unterrichtsweg nicht einzuschlagen. Aus den Erfahrungen bei diesen Versuchen ist das vorliegende Werk entstanden. Unter seinem Einfluß werden die Schüler mannigfache Anregungen erhalten, ihren Darstellungs- und Forschungstrieb in ihrer Weise zu betätigen, ihre Handfertigkeit, ihre geistigen und sittlichen Eigenschaften fördern und sich mit den notwendigsten elementaren Vorstellungen und Begriffen auf dem Gebiete der Volksschulphysik vertraut zu machen. Der Text zu den einzelnen Tafeln wurde vom Verfasser in Form bestimmter Anweisungen gegeben. Der Unterricht soll aber nicht sofort mit der Anweisung zur Herstellung der Apparate beginnen. Zuerst soll man aus der Absicht der zu lösenden Aufgabe den Zweck und die Gestaltung des Apparates logisch entwickeln. Aus der so gewonnenen Einsicht werden sich die Vorschläge für die Konstruktion, für die Bestimmung des Materials, für die Wahl und Bestimmung der Werkzeuge ergeben und der Unterricht seine volle Fruchtbarkeit entfalten können.

Das Werk beginnt mit Mitteilungen über die Werkzeuge, Material und dessen Behandlung. Es folgen dann auf 40 Tafeln die Zeichnungen der anzufertigenden Apparate und neben jeder Tafel ein erklärender Text. Mit Hilfe des Fischerschen Werkes wird es sehr gut möglich sein, daß der Jugend ein richtiges Verständnis der einfachsten physikalischen Lehren geboten und sie mit der Anfertigung einfacher Apparate ver-

traut gemacht werden kann. Es möge das Werk daher der Aufmerksamkeit der Physiklehrer empfohlen werden, indem sie selbst dadurch auf manches hingewiesen werden, was ihnen beim Unterricht von Nutzen sein kann, selbst wenn sie nicht in ausgedehnter Weise sich dem Vorgehen des Verfassers anschließen wollen.

20. Dr. B. **Donath**, Physikalisches Spielbuch für die Jugend. Zugleich eine leichtfaßliche Anleitung zu selbständigem Experimentieren und fröhlichem Nachdenken. 2. verm. u. verb. Aufl. 510 S. mit 166 eingedruckten Abbild. Braunschweig 1907, Vieweg & Sohn. Geb. 6 M.

Unter der Form leichter Beschäftigung und amüsanten Spieles zu unterhalten und zugleich zu belehren, gibt der Verfasser hier eine leicht faßliche Anleitung zum Experimentieren. Er beginnt mit dem Vorschlage, dem jungen Leser eine kleine Werkstatt in der Wohnung zu gönnen, ihm einige Werkzeuge und Materialien zu kaufen, mit denen er sich kleine Apparate zum Anstellen physikalischer Versuche anfertigen kann. In recht gelungener Weise beginnt er mit der Belehrung, Arbeiten aus Pappe und Holz anzufertigen, geht auch auf die Bearbeitung von Metallen ein, belehrt über das Löten und das Glasblasen. Eingehend auf die verschiedenen Kapitel der Physik und selbst der Chemie zeigt der Verfasser, wie man teils selbst, teils mit Hilfe des Tischlers, Drechslers und Klempners recht lehrreiche Apparate herstellen kann, ohne viel Kosten. Das Buch ist daher für die reifere Jugend sehr empfehlenswert, um so mehr, als recht eingehende und doch sehr faßliche Belehrung zugleich sich anschließt. Wenn auch vielfach Spielereien mit unterlaufen, so wird doch selbst ein angehender Lehrer vielfach durch das Werkchen angeleitet werden, sich selbst Apparate zu verschaffen, welche im Unterricht gut verwendbar sind. Das Buch ist ein besonders passendes Geschenk für die reifere Jugend.

21. Prof. Dr. **Alto Arche**, Wandtafeln für den chemischen Unterricht. Nach Naturaufnahme des Verfass., vergröß. von A. Kolowratek. Wien 1907, J. Rohrbecks Nachf.

Die Wandtafeln für den chemisch-technologischen Unterricht werden meist nach Zeichnungen hergestellt, welche der Theorie nach genau konstruiert sind, aber doch keine richtige Vorstellung davon geben, wie die Objekte sich in der Praxis wirklich präsentieren. Dem entgegen hat der Verfasser seine Darstellungen auf photographische Aufnahmen gegründet, welche in vergrößertem Maßstabe gezeichnet und sodann durch Abdruck vervielfältigt wurden. Solche Bilder haben den Vorzug, daß sie dem Lernenden ein deutliches Bild davon geben, was er in Wirklichkeit zu sehen bekommt, wenn er die betreffenden Anstalten einmal besucht. Die photographischen Aufnahmen hat der Verfasser auf seinen Reisen selbst gemacht und bietet in den vorliegenden Tafeln den Anfang zu einer Reihe von Wandtafeln, welche sich für den technologischen Unterricht sehr wohl eignen. Sie sind auch in einer solchen Größe (65 cm : 92 cm) hergestellt, daß sie für den Gebrauch in größeren Klassenzimmern sehr gut verwendbar sind.

Die erste Tafel stellt die k. k. Saline St.. Lucia bei Pirano in Istrien dar und besitzt sogar die doppelte Größe (92 cm : 130 cm). Im Hintergrunde zeigt sich das Meer, links in eine Bucht auslaufend; vorn erblickt man die Konzentrationsbecken, durchschnitten von den Verteilungskanälen und Schleusen und windmühlenartigen Pumpen zum Heben der Sole, daneben ein großes Magazin und Arbeitshäuser. Den

Vordergrund bildet die Landschaft mit Bäumen und Gebüschen, durch welche sich ein Schienenstrang der Lokalbahn Triest-Parenso zieht.

Die zweite Tafel zeigt den Aufbau eines stehenden Kohlenmeilers bei Prävali in Kärnthen. Inmitten des im Vordergrund befindlichen Rasens ist der Boden zur Aufnahme des Meilers geebnet und um denselben das mit Erde gemischte Kohlenklein zum Bedecken des Meilers in einem ringförmigen Haufen zu sehen. In der Mitte dieses Platzes ist schon der Schacht aufgebaut, umgeben von dem an ihn gelehnten Langholze. Den Hintergrund bildet der Wald mit einer Hütte für den Köhler.

Die dritte Tafel stellt einen Bleiherd dar (amerikanischen Schmelzofen), wie er auf der Hütte Scherian bei Schwarzenbach in Kärnthen verwendet wird. Von den drei aneinander gebauten, flachen Herden aus feuerfestem Tone, vorn mit Eisenplatten belegt und mit Eisenplatten gedeckt, sieht man zwei, auf denen Bleiglanz mit Kohle vor einem Gebläse geschmolzen wird. Rechts vom Herde befindet sich eine Rinne für das geschmolzene Blei, daneben die Formen. Bei jedem Herde sind zwei Arbeiter beschäftigt; neben ihnen stehen und liegen die nötigen Werkzeuge. Jeder Tafel ist ein Oktavblatt mit zwei Seiten Text beigegeben; das teils die Tafel erläutert, teils über die Art des Prozesses Aufschluß gibt und zugleich statistische Mitteilungen enthält, so daß das völlige Verständnis des Prozesses erlangt werden kann.

Die Tafeln erscheinen sehr geeignet für den Unterricht an Real- und Gewerbeschulen und man kann nur wünschen, daß der Verfasser die Sammlung in gleicher Weise erweitern werde.

III. Allgemeine Naturkunde.

1. **Natur und Schule.** Zeitschrift für den gesamten naturkundlichen Unterricht aller Schulen, herausgegeb. von **B. Landsberg**, **O. Schmeil** und **B. Schmid**. VI. Bd. VIII u. 560 S. mit 49 Textabbild. Leipzig 1907, B. G. Teubner. 12 M.

Auch in diesem Jahre ist diese Zeitschrift ihrer Aufgabe nachgekommen und hat in zahlreichen Aufsätzen sich für die Weiterentwickelung des Unterrichts in den Naturwissenschaften eingesetzt, so wie Referent es bereits mehrmals (zuletzt Jahresbericht 59, S. 156) hervorhob. Vor allem ist es der biologische Unterricht, dessen Förderung in verschiedenen Aufsätzen betont wird und seine Aufnahme in den oberen Klassen der Gymnasien und verwandter Anstalten, ebenso das intensivere Betreiben des geologischen Unterrichts, und dessen Verbindung mit der Geographie, in Verbindung damit die bessere Fortbildung der Lehrer, wie sie u. a. in den wissenschaftlichen Ferienkursen erstrebt wird, wie sie aber auch in den Präparandenanstalten und den Lehrerseminaren gefördert werden soll. Für besonders wichtig gilt auch die Förderung der Schülerübungen auf den verschiedenen Gebieten des Naturwissens, für welche eine Anzahl sehr guter Vorschläge in verschiedenen Aufsätzen zu lesen sind. Wie allgemein die verschiedenen, in Anregung gebrachten Bedürfnisse empfunden werden, zeigen auch mehrere Berichte über die Verhandlungen in einzelnen Körperschaften und Versammlungen, welche in ausgedehnter Weise wieder hier vorliegen. Namentlich sei auf die Verhandlungen hingewiesen, welche im preußischen Hause der Abgeordneten (16. April 1907) über diesen Gegenstand stattfanden und in dieser Zeitschrift (S. 324) ihrem Wortlaute nach angeführt sind.

Wenn man die Erfolge ins Auge faßt, welche durch **Natur und**

Schule" in den sechs Jahren ihres Bestehens aufzuweisen hat, mußte man es wohl bedauern, daß diese Zeitschrift schon nach diesem kurzen Bestehen wieder eingehen soll. Doch es soll ja ein Ersatz geschaffen werden, indem im selben Verlage eine neue Zeitschrift mit ähnlicher Tendenz im kommenden Jahre ins Leben treten soll. Wünschen wir also, es mögen die Kräfte, welche an „Natur und Schule" wirkten, auch diesem neuen Unternehmen sich zuwenden, daß dasselbe in gleicher Weise den Unterricht fördern, und daß ihm eine längere Lebensdauer bestimmt sei, als dem vorliegenden, von dem wir mit Bedauern Abschied nehmen.

2. Dr. **H. Potonié** und Dr. **Fr. Koerber**, Naturwissenschaftliche Wochenschrift, Organ der Gesellschaft für volkstümliche Naturkunde in Berlin. Jena, Gustav Fischer. Neue Folge. VI. Band, der ganzen Reihe 22 Bd. Halbjährlich 26 Nummern. 4 M.

Nachdem wir bereits im vergangenen Jahre (S. 186) auf diese hervorragende Zeitschrift hingewiesen haben, können wir abermals über den reichen Inhalt derselben berichten, wobei im Gegensatz zu ähnlichen Unternehmungen besonders betont werden kann, daß diese Wochenschrift nicht nur in allgemein verständlicher Sprache dem gebildeten Laien, sondern auch dem Fachmanne verschiedenes bietet. So finden wir in diesem Jahrgange wieder Mitteilungen über biologische Beobachtungen, so über verschiedene Hautflügler (Ameisen, Bienen, Wespen); über die Brutpflege der Pillenkäfer, über pilzzüchtende Borkenkäfer, über eine Hydra, eine subtropische Spinne, die sich bei Hamburg eingebürgert, u. a. Die Resultate der deutschen Tiefsee-Expedition geben Anlaß, eine Anzahl von Tiefseefischen und Glasschwämmen in schönen Bildern vorzuführen. Vielfach werden geologische Vorgänge besprochen, so Erdbeben und Bergstürze, die Wirkungen der Gletscher, die Veränderungen des Ostseebeckens, der diluviale Mensch, die Torfmoore und ihre Veränderung, namentlich unter dem Einflusse des Menschen, die Bildung der Steinkohlen; Vegetationsbilder finden wir über die Antarktis, die Moore des Grunewalds, die Pflanzen der Tempelhaine Japans, die Vegetation des Gardasees.

Aus der Physik wird belehrt über die drahtlose Telegraphie, aus der Chemie über die im elektrischen Ofen erzeugten Verbindungen, über die Verwandlung von Elementen. Dabei werden von Woche zu Woche die sichtbaren Erscheinungen am Himmel angeführt, namentlich auch die Witterungserscheinungen.

Im Briefkasten werden Mitteilungen und Beantwortungen von allerlei Art gebracht.

Mitteilungen aus dem Leben und der Tätigkeit von Forschern der Gegenwart und früherer Zeiten bilden andere anregende Mitteilungen.

Die Vielseitigkeit der Zeitschrift und die Fähigkeit, den Leser dauernd zu fesseln und zu belehren, ist anerkennenswert.

3. Periodische Blätter für Realunterricht und Lehrmittelwesen, Organ der Gesellschaft Lehrmittel-Zentrale und des Lehrerklubs für Naturkunde in Brünn, in Verbindung mit den k. k. Bezirksschulinspektoren Julius Fischer in Schluckenau und Robert Neumann in Brünn, geleitet von Dr. J. Kraus. Jährlich 6 Hefte. XII. Jahrg. Wien 1907, Akademischer Verlag. 5 M.

Mit dem Eintritt in den 12. Jahrgang ist diese Zeitschrift nach Wien übersiedelt, wo in einem anderen Verlage und mit Eintritt einer jungen Lehrkraft in die Redaktion die Hoffnung ausgesprochen wird, daß ihre Tätigkeit in gleicher Weise wie bisher, aber mit mehr äußerem

Erfolg fortschreiten werde. Wie schon die weitere Mitwirkung der bisherigen Leiter es erwarten läßt und auch der Einblick in die sechs Hefte des Jahrganges zeigt, finden wir wieder zahlreiche belehrende Mitteilungen, meist gebracht von verschiedenen Lehrkräften, welche in anregender Weise sich hier schriftstellerisch betätigen und ihre Erfahrungen und Beobachtungen zur Benützung für andre mitteilen, von ihnen erdachte Apparate und methodische Winke bekannt machen usw. — Besonders aus der Biologie der Pflanzen und Tiere, sowie aus der Physik und Chemie werden Unterrichtsbilder gebracht, sowie die Beschreibung neuer Apparate, auch Schülerversuche. Auch kritische Mitteilungen über den Lehrstoff und seine Verteilung auf die Jahre der Volksschule sind aufgenommen, sowie Mitteilungen über den geschichtlichen und geographischen Unterricht; mathematische Aufgaben und deren Auflösung werden in jedem Hefte gegeben, so daß die Zeitschrift in vielen Richtungen belehrend wirken kann. Auch in den angehängten kleinen Mitteilungen wird man auf manches hingeführt, was wert des Erinnerns ist. Auch die literarischen Mitteilungen werden vielen Lesern willkommen sein.

4. Dr. **Max Wildermann**, Jahrbuch der Naturwissenschaften 1906—1907. Enthaltend die hervorragendsten Fortschritte auf den Gebieten: Physik; Chemie und chemische Technologie; Astronomie und mathematische Geographie; Meteorologie und physikalische Geographie; Zoologie; Botanik; Mineralogie und Geologie; Forst- und Landwirtschaft; Anthropologie, Ethnographie und Urgeschichte; Gesundheitspflege, Medizin und Physiologie; Länder- und Völkerkunde; angewandte Mechanik; Industrie und industrielle Technik. 21. Jahrg., herausg. unter Mitwirkung von Fachmännern. XII und 484 S. mit 42 Abbildungen im Text. Mit Anhang: Himmelserscheinungen, sichtbar in Mitteleuropa vom 1. Mai 1907 bis 1. Mai 1908; Totenbuch; Personal- und Sachregister. Freiburg i. B. 1907, Herder'sche Verlagsbuchh. Geb. 7 M.

Auch heuer bietet dieses Jahrbuch (vgl. Jahresbericht 59. Bd. S. 188) wieder eine Fülle von Mitteilungen über neue Beobachtungen und Entdeckungen auf den verschiedenen Wissensgebieten, die auf dem Titelblatte genannt sind. Wie in früheren Jahren darf daher das „Jahrbuch" von Wildermann von neuem jedem Leser empfohlen werden, welcher sich, ohne tiefer in eines der Fächer eindringen zu wollen, doch mit den Fortschritten der Wissenschaft bekannt machen will. Dabei gestatten die zahlreichen Angaben über die benutzten Quellen bei größerem Interesse für einen Gegenstand sich leicht Gelegenheit zu eingehendem Studium zu verschaffen. Für Gebildete aller Stände, namentlich für den Lehrer gibt der Besitz des Jahrbuches, von welchem auch die früheren Jahrgänge noch zu haben sind, eine Quelle zu weitgehender Belehrung.

5. Prof. Dr. **Karl Kräpelin**, Leitfaden für den biologischen Unterricht in den oberen Klassen der höheren Schulen. VIII und 315 S. Mit 303 Abbildungen. Leipzig 1907, B. G. Teubner. Geb. 4 M.

Direktor Kraepelin hat nicht nur für die unteren Klassen höherer Schulen beliebte Lehrbücher (Zoologie und Botanik), sondern auch eine Reihe von populären Büchern verfaßt, die in anziehender Form namentlich der Belehrung der Jugend dienen sollen. Mit dem vorliegenden Bändchen will er der Sache des biologischen Unterrichts einen Dienst erweisen. Um den maßgebenden Faktoren der Staatsregierungen ein anschauliches Bild über den Umfang und Inhalt der erstrebten Reformen zu bieten, wurde hier ein vollständiger Lehrgang für die oberen Klassen der höheren Schulen vornehmlich auf Grund der Vorschläge

ausgearbeitet, die in der Versammlung deutscher Naturforscher und Ärzte in Meran gemacht wurden. Er glaubt dabei, von einer nochmaligen Besprechung der bereits in Untersekunda und Unterprima behandelten vegetativen Organe des menschlichen Körpers absehen zu können.

Zur Durchnahme des von ihm behandelten Lehrstoffes hielt er die Zeit von fünf Semestern mit je zwei Wochenstunden für ausreichend, da in den unteren und mittleren Klassen eine genügende Grundlage morphologischer und systematischer Kenntnisse geschaffen wurde. Das Ausmaß des gebotenen Lehrstoffes soll es ermöglichen, die allgemeinen Gesichtspunkte der Lehre vom Leben zum Gemeingut der Gebildeten zu machen, also auch diejenigen befriedigen, welche vor der Fachbildung warnen. Er wendet sich aber auch gegen jene, die das allseitig Erstrebte schon in den unteren und mittleren Klassen erreichen zu können glauben. Dabei wird vorausgesetzt, daß die biologischen Tatsachen von den Schülern selbst im Unterricht erarbeitet und nicht etwa in der Form des Lehrbuches geboten werden, wie es hier der Lesbarkeit wegen geschehen ist. Die Deszendenzlehre wurde nicht einbezogen, da sie — nach der Ansicht des Verfassers — im geologischen Lehrkurs der obersten Klasse den geeignetsten Platz findet. Die biologischen Lehren werden in drei Abschnitten geboten. Der 1. Abschnitt behandelt die Abhängigkeit der Lebewesen von den Einwirkungen der Umwelt, und zwar zuerst die Abhängigkeit der Pflanzen von den physikalisch-chemischen Bedingungen (Wärme, Licht, Boden, Luft, Wasser); hierauf von ihren Beziehungen untereinander und zu den Tieren. Die Tiere werden in ähnlicher Weise betrachtet. Der 2. Abschnitt bespricht den Bau und die Lebenstätigkeit der organischen Wesen; der 3. Abschnitt endlich den Menschen als Objekt der Naturbetrachtung.

Die sehr eingehende und übersichtliche Darstellung setzt eine gründliche Behandlung und Aneignung des Lehrstoffes über die organischen Naturkörper im vorangegangenen Unterrichte voraus. Die der Erörterung der einzelnen Naturvorgänge angefügten zahlreichen Beispiele verlangen eine ausgedehnte Kenntnis der Naturkörper der verschiedensten Gruppen und eine gewisse Vertrautheit mit den Kunstausdrücken. Fragen, die noch einer völligen Klarstellung bedürfen, sind mit der erforderlichen Vorsicht behandelt. Der Text selbst ist sehr faßlich und ansprechend, so daß der Leitfaden — die nötige Zeit vorausgesetzt — gewiß mit Vorteil dem Unterricht zugrunde gelegt werden kann. Das Buch verdient die volle Aufmerksamkeit der Fachkollegen.

6. Die Natur, eine Sammlung naturwissenschaftlicher Monographien. Herausgegeben von Dr. W. Schoenichen. Osterwieck, A. W. Zickfeldt.

I. Band. Dr. **W. Schoenichen**, Aus der Wiege des Lebens. Eine Einführung in die Biologie der niederen Meerestiere. 129 S. mit 8 farbigen u. 1 schwarzen Tafel, sowie zahlreichen Textabbild. Geb. 2 M.

II. Band. Dr. **P. Köthner**, Aus der Chemie des Ungreifbaren. Ein Blick in die Werkstätte moderner Forschung. 147 S. mit 5 farbigen und 3 schwarzen Tafeln, sowie 8 Textabbildungen. Geb. 2 M.

a) Ausgehend von dem Gedanken, daß im Meere der Ursprung des organischen Lebens zu suchen sei, untersucht der Verfasser das Leben der Meerestiere, namentlich aus den niedersten Tierkreisen und schildert dasselbe, indem er sie nach den vier wichtigsten Funktionen des Tierlebens: Bewegung, Ernährung, Fortpflanzung und Sinnesleben, betrachtet. Der sehr anregend gehaltene Text ist durch zahlreiche instruktive

Holzschnitte und eine Anzahl sehr gelungener farbiger Tafeln unterstützt. Dabei wurden die neuesten Forschungen aus der Biologie dieser Naturkörper berücksichtigt.

b) In ebenso anregender Weise wird in dem zweiten Bändchen der Sammlung ein anderes Kapitel der Wissenschaft behandelt. Es beginnt mit dem „Ungreifbaren", mit der Luft und geht, historische frühere Ansichten besprechend, bis zu den neueren Erkenntnissen über dieselbe vor, zur Entdeckung aller ihrer Bestandteile, wobei die Verflüssigung der Gase die Auffindung der Edelgase und ihre Isolierung möglich machte. Daran reihen sich die Begriffe von Elementen und Atomen, das periodische System der Elemente, die Spektralanalyse und endlich das Radium und die strahlende Materie, wodurch der Übergang zur Elektrizität gegeben ist. So wird ein großer Teil der Ideen, welche die Neuzeit über die Urmaterie, über die Umwandelbarkeit der Elemente, über den Weltäther usw. hervorgebracht hat, zur Sprache kommen. Der Leser, der sich ernsthaft mit dem Werkchen beschäftigt, wird das Bändchen nicht unbefriedigt aus der Hand legen. Er wird gewiß auch aus den angehängten „Quellen zum Selbststudium" manches Werk noch in die Hand nehmen, um noch tiefer in das Wesen des „Ungreifbaren" einzudringen. So hat sich Schoenichens Sammlung: die Natur, in gelungener Weise beim Publikum eingeführt, und man kann mit Recht auf weitere, ähnlich anregende Bändchen hoffen.

7. **Eduard Boode**, Die Natur im Spätherbst und ihr Eindruck auf den Menschen. 37 Bd. 180 S. Mit 22 Illustr. Naturwissenschaftliche Jugend- u. Volksbiblioth. Regensburg 1907, Verlagsanst. vorm. G. J. Manz. 1,20 M.

In dem Sinne der ganzen Sammlung, zu welcher dieses Bändchen gehört, die Pflege des Natursinnes bei jung und alt zu pflegen, hat der Verfasser eine Anzahl von Naturschilderungen geboten, denen er in reichlicher Menge anregende Gedichte eingestreut hat, da ein Naturbild in der Vereinigung von poetischer und wissenschaftlicher Anschauung wurzeln soll. Als benutzte Literatur gibt er dabei Reling und Bohnhorst: „Unsere Pflanzen", sowie Kerners von Marilaun: „Pflanzenleben" an. In recht gemütlicher Weise schildert der Verfasser die Veränderungen, welche die Natur im Herbst erleidet, wie die Tierwelt teils uns verläßt, teils ihre Kleidung für die Kälte ändert, oder zum Winterschlafe sich rüstet, wie die Pflanzenwelt sich ändert, wie als Spätlinge die Pilze sich einstellen, nur Moose und immergrüne Bäume behalten ihr Aussehen. Das mit einigen recht hübschen Bildchen gezierte Bändchen eignet sich sehr wohl zu gemütlicher Lektüre, läßt aber auch vielfach tiefere Blicke in das Naturleben zu.

8. **Johann Bendel**, Der Gesang des Vogels. 38. Bd. 162 S. Mit 28 Illustrationen. Ebendaselbst. 1,20 M.

In anmutenden Schilderungen gibt der Verfasser Untersuchungen über den Gesang, eigentlich über die Stimmen der Vögel und knüpft daran zahlreiche Mitteilungen von Beobachtungen aus dem Leben der gefiederten Sänger. Hier und da eingestreute Gedichte beleben den Text, der das Leben der Vögel im Laufe des Wechsels der Jahreszeiten und namentlich in der Paarungszeit in anmutig belehrender Weise vorführt.

9. Prof. Dr. **E. v. Fliek**, Die vulkanischen Erscheinungen gemeinverständlich dargestellt. 39. Bd. 166 S. Mit 22 Illustr. Ebendaselbst. 1,20 M.

Der Verfasser, der selbst durch längeren Aufenthalt in Italien Gelegenheit hatte, die vulkanischen Erscheinungen in der Nähe zu beobachten,

schildert in lebendiger Darstellung das Wesen und gibt auch die wissenschaftlichen Erklärungen dafür an. Namentlich geht er auch auf die neuesten Vulkanausbrüche ein, nachdem er ausgegangen ist von dem Ausbruche des Vesuvs im Jahre 1879. — Der Leser empfängt einen genauen Einblick in einen wichtigen Teil der Erdbildung.

10. Dr. **Friedrich Knauer**, Das Süßwasseraquarium. 40/41. Bd. 308 S. Mit 88 Illustrationen. Ebendaselbst. 2,40 M.

Der Verfasser hat schon vor fast 40 Jahren seine ersten großen Süßwasseraquarien angelegt, später im Wiener Vivarium große Aquarien dieser Art eingerichtet und sich daher gründliche Kenntnis über Anlage und Behandlung derselben angeeignet, so daß seine Belehrungen über diesen Gegenstand dem Liebhaber dieser anregenden Einrichtung zur Beobachtung von Wassertieren und Wasserpflanzen vorzüglich leiten können. Aber nicht nur für den Liebhaber allein ist das hier genannte Werkchen passend, es eignet sich auch für den Lehrer, welcher das Aquarium benutzen will, um in der Schule davon Gebrauch zu machen. Schon der einleitende Aufsatz: Der Werdegang der Aquarienkunde ist belehrend; man erfährt, daß bedeutende Forscher sich dafür interessierten und liest, daß bereits in vielen Schulen Aquarien aufgestellt sind, so in Dresden, außer an oberen Schulen, an den meisten Volksschulen, in vielen Berliner Schulen usw. Auch zur Verbreitung der Planktonkunde wird das Aquarium verwendet, u. a. von Dr. Otto Zacharias. Die Aquarienkunde wird hier von Dr. Knauer nach jeder Richtung hin gelehrt, so daß das Werkchen von größtem Interesse für den Lehrer der Naturgeschichte sein muß.

11. Dr. **F. K. O. Müller**, Altes und Neues vom Monde. 42. Bd. 138 S. Mit 21 Illustrationen. Ebendaselbst. 1,20 M.

Was wir über den Mond wissen, wird hier in leicht verständlicher Weise erzählt, und daran werden Reflexionen geknüpft, über etwaige Bewohner, über daselbst mögliche organische Wesen usw., so daß der Leser sich ein Bild von dem unzertrennlichen Begleiter der Erde und einem etwaigen Leben darauf zu bilden vermag.

12. Fr. **Rechtschmied**, Die Biene, ihr Leben und ihre Pflege. 43. Bd. 167 S. Mit 40 Illustrationen. Ebendaselbst. 1,20 M.

Referent begrüßt stets auch solche Schriften, die geeignet sind, den Lehrer zu einer geeigneten Nebenbeschäftigung anzuleiten, und welche wäre wohl lohnender, als die rationelle Bienenzucht, wobei natürlich besonders an den Lehrer auf dem Lande zu denken ist, der einen kleinen Garten zur Verfügung hat. Der Verfasser schildert sehr eingehend die Naturgeschichte der Biene, ihren Körperbau und ihre Lebensweise und ergeht sich dann in sehr eingehender Art in der Anleitung zur praktischen Bienenzucht und zeigt, wie dieselbe bei richtigem Betriebe nicht nur dem Besitzer der Bienenstände sehr lohnend sein kann, ohne übergroße Mühe zu machen, aber auch für die in der Nachbarschaft gebauten Gewächse, für Obstgärten usw. die günstigsten Wirkungen für Fruchtbildung im Gefolge haben kann. Das Werkchen sei daher bestens empfohlen.

13. Dr. **Karl Wald**, Waldpoesie. 44. Bd. 162 S. Mit 37 Illustrationen. Ebendaselbst. 1,20 M.

Wer meinen würde, dieses Bändchen enthalte nur Ergüsse eines Dichters, der, vom Waldzauber gelockt, in gereimten Strophen den Leser

unterhalten wolle, würde sich getäuscht finden. Wir haben eine ganz hübsche Naturgeschichte des Waldes vor uns, die uns über das Leben der Pflanzen und Tiere darin, über den Wechsel der Jahreszeiten u. a. belehren kann, freilich in hübscher bilderreicher Sprache, aber naturhistorisch gute und den neueren Forschungen angepaßte Belehrung bietend, wobei die Sprache des Buches durch hübsche Bilder unterstützt wird. Obschon meist die Wälder unserer Heimat beleuchtend, geht der Verfasser doch gelegentlich auch ein auf die Wälder der Tropen u. a. Wir können gern und mit Befriedigung dem Verfasser bei seinen Wanderungen im Walde folgen. Nur ein Punkt ist dem Referenten aufgefallen, in welchem er mit dem Verfasser anderer Ansicht ist. Er schreibt die Erscheinung der Irrlichter dem Auftreten von Sumpfgas zu, das durch schwache elektrische Entladungen zum Brennen käme. Richtiger wäre wohl die Erscheinung auf das Auftreten von Leuchtkäfern zurückzuführen. Diese Erklärung genügt wohl vollkommen, um die Erscheinung, die ja in neuerer Zeit selten beobachtet wird, ganz gut zu erklären.

14. **R. Handmann**, S. J., Aus der kleinen Welt des unbelebten Stoffes. 45. Bd. 189 S. Mit 67 Illustr. u. 2 Farbenbildern. Ebendaselbst. 2,40 M.

Während meist unter dem Mikroskop nur die feinste Struktur organischer Körper zur Anschauung gebracht wird, führt uns der Verfasser hier unter dem Mikroskop auch die unorganische Natur vor, teils mikroskopisch kleine, künstlich hergestellte Kristalle, teils Dünnschliffe verschiedener Gesteine. Namentlich weist er dabei auch auf die interessanten Erscheinungen im polarisierten Lichte hin und erklärt daher im Eingang das Wesen der Polarisation und die nötigen Apparate. Das Schriftchen, welches dabei in vielfacher Weise belehrend über die Bildung der Gesteine, ihre Zersetzung und andere Vorgänge in der Natur sich ausläßt, wird bei einigen Vorkenntnissen aus der Chemie, Geologie usw. ein hohes Interesse für den Leser bieten.

15. **R. H. Francé**, Der Bildungswert der Kleinwelt. Gedanken über mikroskopische Studien. 45 S. Mit zahlreichen Illustrationen und einer Tafel. Stuttgart 1907, Franckhsche Verlagsh. 1 M.

Dieses Heft ist die Einleitung zu einer Naturgeschichte der niederen Pflanzen, welche das leisten soll, was Brehms Tierleben bietet. Es soll eine Lebensgeschichte der Kryptogamen werden, welche Freude erweckt an der Farbenpracht dieser lebenden Kunstwerke und damit vertiefte Naturliebe, aber auch Kenntnisse über ihre Formenvielheit und merkwürdige Lebensweise. Als Leser denkt sich der Verfasser die Lehrer verschiedener Schulen, den Arzt, den gebildeten Landwirt und Gärtner, wie überhaupt Gebildete aller Kreise. Er spricht sich dann aus über die Verschiedenheit in der Art der Naturbetrachtung, sonst und jetzt, verwirft aber durchaus nicht die Berechtigung der Systematik in der Naturgeschichte. Wenn auch die Betrachtung der Lebensweise der Naturkörper vor allem betont wird, so soll man auch wissen, was diese Lebensweise ermöglicht; man muß auch den Bau der Naturkörper kennen, sie zergliedern bis ins kleinste. Er will nun mit dem kleinsten beginnen, mit den einzelligen Wesen, wobei ihn das Mikroskop belehrte, und untersucht die Biologie des Wasserlebens, das den interessantesten Einblick in das Leben überhaupt gewährt. Es sind die Anfänge des organischen Lebens, von dem aus sich die Tier- und die Pflanzenwelt entwickelt und die trotz ihrer Kleinheit den größten Einfluß in der Natur

erkennen läßt. Von dem Studium einzelliger Wesen ausgehend, wird dann gezeigt, wie das Verständnis für mehrzellige Wesen sich ergibt und wie auch der Bau höherer organischer Wesen verständlich wird. Daher sei es besonders zu begreifen, daß Dr. Otto Zacharias, der sich das Studium des Süßwasserlebens zur Aufgabe stellte, die Begründung eines staatlichen Instituts für Hydrobiologie anregte, in welche die Lehramtskandidaten in die Wunderwelt des Wasserlebens so weit eingeführt werden, daß sie dann befähigt sind, den Unterricht in der Zellenbiologie als gemeinsame Grundlage für Zoologie und Botanik ersprießlich zu erteilen und zu fördern.

Der für seinen Gegenstand ungemein begeisterte Verfasser bietet am Schluß noch die Titel von einer Anzahl von Werken, welche die Bedeutung des Lebens im Wasser schildern, sowie die Statuten der „deutschen mikroskopischen Gesellschaft in Stuttgart", welche sich die Aufgabe stellt, den Gebrauch des Mikroskops volkstümlich zu machen und deren wissenschaftlicher Leiter der Verfasser ist.

Es sei daher auf vorstehendes Heft nachdrücklichst aufmerksam gemacht. Es bringt zugleich einen Prospekt zu dem Werke Francé, Das Leben der Pflanze, das in Lieferungen oder in ganzen Bänden bezogen werden kann, auch zur Ansicht von den Buchhandlungen geliefert wird.

16. Prof. Dr. **Paul Gisevius**, Die landwirtschaftliche Naturkunde. Ein Leitfaden für Lehrer an ländlichen Fortbildungsschulen, sowie zum Selbstunterricht. VIII und 165 S. Gießen 1907, E. Roth. 2,40 M.

Der Verfasser hat in Gießen im Sommer 1906 einen Kurs zur Vorbildung von Lehrkräften für hessische Fortbildungsschulen in landwirtschaftlicher Naturkunde gehalten und bietet den Inhalt desselben zur Benutzung in weiteren Kreisen hier dar. Die betreffenden Vorträge sind für Volksschullehrer gehalten, welche eine gewisse Vorbildung dazu besitzen. Es handelte sich daher um eine Vertiefung des Unterrichts, um eine Anleitung, an der Hand von passenden Lehrmitteln, wie sie Feld, Wald und Haushalt in jeder Landgemeinde bieten, gemeinnützliche Kenntnisse im Volke zu verbreiten. Eine eigentliche Landwirtschaftslehre wird also nicht geboten, da die Unterrichtszeit in der Forbildungsschule dafür nicht ausreicht. Doch bietet das Werkchen eine Fülle von Mitteilungen, deren Kenntnis dem Landmann von Wert sind.

Der Verfasser geht von der Besprechung des Bodens, seiner Bestandteile und deren Beschaffenheit aus, bespricht sodann die Bodenbearbeitung, namentlich die Verbesserung durch die verschiedenen Düngungsmethoden und betrachtet sodann die Pflanzenarten, welche in Betracht zu ziehen sind, ihre Kultur und Verwendung, sowie die pflanzlichen Schädlinge an ihnen. Auf die Tierkunde übergehend, wird zuerst der Bau des Tierkörpers im allgemeinen betrachtet, die Ernährungsweise der Haustiere geschildert und auf die wichtigsten Schläge der Haustiere eingegangen. Endlich wird noch auf schädliche Tiere aufmerksam gemacht, die sowohl für Kulturpflanzen wie Haustiere in Betracht kommen.

Der Lehrstoff ist, wie der Verfasser im Vorworte sagt, nicht erschöpfend, dürfte aber seinen Zweck an Fortbildungsschulen recht wohl erreichen, da das Gesagte einen guten Grund legen läßt für weitere Belehrung

17. **V. Müller** und **J. A. Völker**, Realienbuch. Ein Wiederholungsbuch f. d. Hand der Schüler. Ausg. A für mehrklassige Schulen. 3., neu bearb. Aufl. Mit über 400 Illustrationen und Karten. Gießen, E. Roth. 2,50 M.

Einzelne Teile dieses Werkes hat Referent im vorigen Jahre besprochen. Sie sind hier in einem Bande vereinigt, zugleich mit zwei Abteilungen für Geographie und Geschichte, aus denen hervorgeht, daß das Werk besonders für hessische Schulen bestimmt ist. Wenn dasselbe auch viele gute Seiten hat, so würden die Verfasser doch gut tun, das zu berücksichtigen, was wohl der Referent, wie andere Kritiker zu bemerken hatten, um eine neue Auflage wesentlich zu verbessern.

18. **R. H. Francé**, Streifzüge im Wassertropfen. 96 S. Mit zahlreichen Originalzeichnungen des Verf. und einer Farbendrucktafel. Stuttgart 1907, „Kosmos" (Gesellschaft der Naturfreunde). 1 M.

In der ihm eigenen interessanten Art, die Natur in belebender Weise zu schildern, führt er uns hier zuerst in das Städtchen Dinkelsbühl in Franken und zeigt an dem schon im Mittelalter bekannten Städtchen, wie hier der Gemeinsinn der intelligenten Bewohner durch ihr Zusammenhalten und gegenseitige Unterstützung sich gegen feindliche Angriffe sicherten, wie aus befestigten Häusern allmählich ein festes Städtchen entstand, in welchem in der zweckmäßigsten Art die Einwohner durch gegenseitige Unterstützung ihren Wohlstand hoben und nach außen hin die sicherste Verteidigung organisierten.

Wie nun hier durch die Kraft des Geistes ein menschliches Gemeinwesen sich organisierte und hob, so findet der Verfasser dann auch im Wasser Tropfen, die er durch das Mikroskop lange und wiederholt betrachtete, wie die kleinsten Organismen, Infusorien, Amoeben usw. sich entwickeln, in zweckmäßiger Weise sich bewegen, ihre Nahrung suchen und wählen, sich vor Feinden schützen, ja Vereinigungen zu besserm Schutze vor schädlichen Einflüssen bilden, kurz, er findet in den kleinsten Lebewesen schon das Vorhandensein von Erscheinungen, die auf eine Art von Denken schließen lassen, so daß schon beim Leben im kleinsten Raume Wahrnehmungen gemacht werden können, die das höchste Interesse des Beobachters beanspruchen und eine Art von Seelenleben voraussetzen lassen.

Das sehr anregend geschriebene Werkchen schließt mit der Aufforderung an den Leser, sich selbst von dem Gesagten durch den Blick in das Mikroskop zu überzeugen, und damit das leichter möglich sei, schlägt er vor, einen Verein zu gründen, eine mikroskopische Gesellschaft, die den Gebrauch des Mikroskops volkstümlicher machen solle, wie das in England schon der Fall sei. Wer Lust hat, sich in den freien Stunden mit der genußvollen Liebhaberei zu beschäftigen, möge an den Kosmos schreiben und dabei angeben, daß der Brief für den Verfasser bestimmt sei, der ihm seine vollste Beihilfe verspricht.

19. O. **Zacharias**, Das Süßwasser-Plankton. Einführung in die freischwebende Organismenwelt unserer Teiche, Flüsse und Seebecken. (Aus Natur und Geisteswelt.) 130 S. Mit 49 Abbild. Leipzig 1907, B. G. Teubner. Geb. 1,25 M.

Seit man gefunden hat, daß das Süßwasser-Plankton, dessen wichtige Rolle im Naturleben man zuerst im Meere nachgewiesen hat, auch in allen Gewässern des Landes, in stehenden und fließenden Gewässern, eine so große Wichtigkeit besitzt, hat sich die Aufmerksamkeit der Forscher

dieser Ansammlung meist mikroskopischer Tier- und Pflanzenformen zugewendet. Der Verfasser, der sich eifrig an der Untersuchung dieser Naturerscheinung beteiligte und u. a. die Anregung zu einer Anstalt zur Untersuchung der Süßwasserbiologie am Großen Plönersee gab, hat im vorliegenden Werkchen eine kurze Übersicht der bisherigen Forschungsresultate darüber geboten. Er beschreibt die Methoden der Untersuchung und zeigt, welche Tiergruppen namentlich an der Bildung des Planktons beteiligt sind, ja er meint, ein besonderes Eingehen auf diesen Teil der Biologie sei auch im Unterricht erwünscht, und gewiß wird auch an verschiedenen Stellen in der Zoologie und bei den Algen darauf hingewiesen werden müssen.

Das Schriftchen wird in weiteren Kreisen die Aufmerksamkeit auf das Leben im Wasser lenken und darf daher wohl empfohlen werden, um so mehr als für weiterstrebende Leser auch andere Werke geeignet sind, in welchen man sich eingehend über den Gegenstand belehren kann.

20. Dr. H. **Miehe**, Bakterien und ihre Bedeutung im praktischen Leben. (Wissenschaft und Bildung, Einzeldarstellungen aus allen Gebieten des Wissens. Nr. 12.) 141 S. Mit vielen Abbild. Leipzig 1907, Quelle & Meyer. Geb. 1,25 M.

Das Wissen von den kleinen Lebewesen, das in unserer Zeit so viel an Bedeutung gewonnen hat, da der Einfluß derselben auf die Gesundheit des Menschen und der Haustiere, ihre Rolle bei vielen Prozessen im Haushalte und den Gewerben, bei vielen biologischen Vorgängen usw. nachweisbar geworden ist, zieht auch die Schule vielfach in Mitleidenschaft. Eine gewisse Kenntnis davon ist daher auch für den Lehrer notwendig, er braucht es für sich und zu Mitteilungen an seine Schüler. Es ist daher eine verdienstvolle Aufgabe, die sich der Verfasser gestellt hat, in gemeinverständlicher Weise ein größeres Publikum darüber zu belehren. Der Leser findet die Bakterienkunde nach dem neuesten Stande der Forschung hier geschildert und kann danach das, was ihm bisher nur flüchtig aus den Tagesblättern bekannt war, oder ihm nach den Kenntnissen früherer Jahrzehnte noch in Erinnerung ist, in geeigneter Weise ergänzen, ja — wenn er sich das Studium dieser interessanten Naturkörper und der durch sie veranlaßten Vorgänge noch weiter unterrichten will, in den reichlichen Angaben über die betreffende Literatur, Einzelwerke und Zeitschriften die beste Auskunft nach allen Richtungen hin finden.

21. **Ludwig v. Graff**, Das Schmarotzertum im Tierreich und seine Bedeutung für die Artbildung. (Wissenschaft und Bildung. Nr. 5.) 130 S. Leipzig 1907, Quelle & Meyer. Geb. 1,25 M.

Der Verfasser belehrt über die verschiedenen Arten des Parasitismus in der Natur und beschreibt eine Anzahl typischer Fälle dieser Naturerscheinung, namentlich den Malariaerreger, einzelne Würmer, Krebse und Schnecken, bei welcher Gelegenheit neben der Beschreibung der einzelnen Tierformen auch viele Bemerkungen allgemeiner Art eingeflochten werden. Ein großes Verzeichnis von Schmarotzern am Menschen, die ihn innerlich und äußerlich schädigen und belästigen können, bezeichnet das von ihnen befallene Organ, die Art der Infektion, andere Winke und die geographische Verbreitung, und zeigt wie der Mensch sich gegen diese Feinde schützen kann.

Das Werkchen verdient Verbreitung in weiteren Kreisen, ebensowohl wie auch andere Werke der Sammlung des Dr. P. Herre, auf welche im Prospekte hingewiesen wird.

22. **K. C. Rothe**, Zur Kritik der Schutzfarben- und Mimikrytheorie. Sonderabdruck aus der „Zeitschrift für wissenschaftliche Insektenbiologie". 4 S. Berlin W. 1907, Selbstverlag des Herausgebers Dr. Chr. Schröder.

Die Theorie der Schutzfarben bei Tieren fand anfangs vielfach Anklang und — wenn auch, veranlaßt durch Übertreibungen der Schutzfarbenbeispiele — von vielen Seiten Widersprüche erhoben wurden, findet man vielfach, daß besonders in Schulbüchern der Schutzfärbung übertriebene Wichtigkeit beigelegt wird. Zur Würdigung der Färbung von Insekten und höheren Tieren macht Verfasser hier aufmerksam, was von Einfluß auf die Färbung ist, z. B. die Temperatur, die Nahrung, Feuchtigkeit und Trockenheit, Störungen im Organismus, selbst der Boden. Er verweist deshalb auf Untersuchungen über Salamandra maculata in den Blättern für Aquarien- und Terrarienkunde aus der biologischen Anstalt (Vivarium) in Wien, auf die vom stud. phil. Mayerhofer in der genannten Anstalt durch Blendung der Tiere beeinflußte Färbung des Hechtes, dessen Bauchseite durch Blendung ebenso gefärbt wurde wie die Rückenseite. Auf die Einwirkung des Lichtes und der Nahrung auf die Färbung der Raupen. Endlich ist auch zu bemerken, daß ein anderer Sinn als das Gesicht die Tiere bei Aufsuchung der Nahrung leiten kann und endlich, daß es nicht feststeht, ob die Augen der Tiere ebenso empfinden wie die des Menschen. Wurde doch einmal behauptet, daß die Vögel überhaupt nicht Farben unterscheiden können, sondern nur Glanzmannigfaltigkeiten.

Wenn also die Schutzfarbentheorie aufrecht erhalten werden soll, so muß durch sinnesphysiologische Untersuchungen bewiesen werden, daß die Augen der Raubtiere den an sie gestellten Forderungen entsprechen, daß die Raubtiere ihre Augen als hauptsächlich leitendes Organ benutzen, z. B. auch in der Nacht, daß während der Dunkelheit und Dämmerung die Augen der Raubtiere ähnlich wie bei Tag funktionieren, endlich daß die geschützten Tiere durch Deck- oder Schreckfarben wirklich geschützt sind. Sind diese Fragen beantwortet, so müsse erst noch untersucht werden, ob unter dem Geschützten eine Selektion stattfindet.

23. **G. Stucki**, Aufgabenheft für Naturbeobachtungen. Neue Ausgabe. 24 S. Bern 1907, A. Francke. 50 Pf.

Der Verfasser findet, daß das Beobachtungsmaterial, welches den Schülern im Schulseminar geboten wird, keine genügende Anleitung zur Beobachtung der Natur biete. Wenn auch, anschließend an den Unterricht, Beobachtungsaufgaben gestellt werden, so beschränken sich dieselben doch stets auf ein begrenztes Material. Damit aber der Schüler auch an anderen Dingen und Erscheinungen nicht achtlos vorübergehe, soll ihm das vorstehend genannte Aufgabenheft in die Hand gegeben werden, das ihm für alle Monate des Jahres eine Anzahl von Fragen vorlegt, die ihn zur Beobachtung in der Natur anregen können und die er kurz als Beantwortung der Fragen zu notieren hat. Diese Fragen betreffen Erscheinungen am Himmel, das Wetter, die Pflanzenwelt von ihrer ersten Entwicklung im Frühjahr bis in den Winter, Beobachtungen aus dem Tierleben, Arbeiten im Garten und auf dem Felde, Aufzucht von Pflanzen aus Samen und Stecklingen, physikalische Erscheinungen u. a. Man sieht, die Jugend soll daran gewöhnt werden, ihre Augen überall offen zu haben, es soll ihr das Aufgabenheft in die Hand gegeben und gelegentlich vom Lehrer eine ermunternde Kontrolle ausgeübt werden. Wenn auch nicht von allen, so doch von einer

Anzahl von Schülern könnten diese Aufgaben entsprechend beantwortet werden und dadurch dem naturkundlichen Unterricht eine gute Stütze und Naturhilfe gewährt sein.

Es wäre wohl der Mühe wert, mit dem Hefte einen Versuch zu machen. Auch dürfte dasselbe manchem Lehrer eine Stütze bieten, seinen Unterricht anregend zu gestalten, auch die Fragen noch weiter auszudehnen und gelegentlich Erklärungen dafür zu geben. Es möge daher auf das Werkchen hiermit aufmerksam gemacht werden.

24. Dr. **Otto Janson**, Meeresforschung und Meeresleben. 2. Aufl. (Aus Natur und Geisteswelt.) 148 S. Mit 41 Figuren im Text. Leipzig 1907, B. G. Teubner. Geb. 1,25 M.

Bereits im 54. Bande des Jahresberichts (S. 379) hat Referent auf diese Arbeit hingewiesen, welche ein zum großen Teil neues Forschungsgebiet behandelt und viele Fragen aufwirft und löst, die vor wenigen Jahrzehnten noch nicht berührt wurden. Auch die neue Auflage, welche an mehreren Stellen die Resultate der Entdeckungen der letzten Jahre berührt, kann daher auf größeren Beifall namentlich in Lehrerkreisen und als Bestandteil von Jugend- und Volksbibliotheken rechnen.

IV. Naturgeschichte der drei Reiche.

1. Prof. Dr. **Karl Smalian**, Grundzüge der Tierkunde für höhere Lehranstalten. Ausgabe A für Realanstalten. 304 S. Mit 415 Textbildern und 30 Farbentafeln. Leipzig, G. Freytag u. Wien, F. Tempsky 1908. Geb. 4 M.
2. — — Grundzüge der Pflanzenkunde f. höh. Lehranstalten. Ausgabe A für Realanstalten. 2. Aufl. 288 S. Mit 344 Abbildungen und 36 Farbentafeln. Ebendaselbst. Geb. 4 M.
3. — — Anatomische Physiologie der Pflanzen und der Menschen nebst vergleichenden Ausblicken auf die Wirbeltiere. Für die oberen Klassen höherer Lehranstalten. 86 S. Mit 107 Textabbild. Ebendaselbst. 1 K 40 h.

Der Verfasser will in den vorliegenden drei Werken die Gesetzmäßigkeiten des organischen Lebens an seinen Vertretern lehren, das Leben als Einheit kennzeichnen, Tiere und Pflanzen dem Schüler nahe bringen. Er hat die Naturkörper in systematischer Folge, absteigend zu den höheren Formen, betrachtet, gibt die Merkmale der Gruppen voraus, mehr oder weniger kurz, betrachtet sodann typische Formen eingehend (monographisch) nach einem einheitlichen Schema, wobei die Beziehungen zu anderen Naturkörpern, zur Umgebung und zum Menschen gehörig beachtet werden. Andere Glieder der verschiedenen Gruppen werden in kurzer Beschreibung angefügt.

Aus der Tierwelt werden besonders die warmblütigen Wirbeltiere und die Insekten bevorzugt, selbst ausgestorbene Formen werden als Bindeglieder der Gruppen einbezogen. Doch auch die übrigen Tiergruppen werden in meist genügender Ausführlichkeit betrachtet. Dasselbe gilt von dem Pflanzenreich, dessen hoch entwickelte Formen eine größere Berücksichtigung erfahren. Es wird auch auf das gemeinschaftliche Vorkommen von verschiedenen Pflanzenarten (Lebensgemeinschaften) an geeigneter Stelle hingewiesen.

Die biologische Betrachtungsweise wird sorgfältig eingehalten, doch auch der vergleichenden Anatomie und der Physiologie, der Entwicklungsgeschichte, Geschichte und Verbreitung der Lebewelt werden stets auch wertvolle Mitteilungen gebracht, wie sie für eine allgemeine naturwissenschaftliche Bildung wichtig sind. Zugleich hat der Verfasser sorgfältig neuere Forschungen in jeder Richtung hin benutzt.

Das dritte Werkchen bildet im ersten Teil den Abschluß der Pflanzenkunde, indem es die Anatomie und Physiologie der Gewächse, sowie einiges über die Geschichte der Pflanzenwelt und die geographische Verbreitung der Pflanzen lehrt. Der andere Teil dieses Werkchens bietet eine kurze Betrachtung der Organe des menschlichen Körpers, sowie seiner Verrichtungen, wobei auch die Gesundheitslehre etwas berührt wird.

Alle drei Bändchen sind mit zahlreichen Abbildungen versehen, welche neben ganzen Naturkörpern auch deren anatomische Einzelheiten und in vielen Fällen auch der Entwicklungsstufen darstellen. Zum Erkennen der Objekte sind die zahlreichen farbigen Tafeln besonders belehrend, wenn auch hier und da die Farben etwas zu grell aufgetragen sind.

Jedenfalls gehören die Smalianschen Werke zu den besten Lehrmitteln für Schulen und dürften neben dem Selbstunterricht als Ergänzungen minder ausführlicher Leitfäden recht wohl empfohlen werden.

4. **Ernst Walther**, Der Unterricht in der Naturkunde auf biologischer Grundlage. I. Abteilung: Unterstufe. 2., verm. u. verb. Aufl. 174 S. Mit 54 Faustskizzen. Leipzig 1907, A. Hahn. 2,20 M.

Wir haben bereits beim ersten Erscheinen auf dieses Werkchen aufmerksam gemacht (Jahresbericht, 56. Bd., S. 168) und dasselbe als vorzüglich angelegt empfohlen, da es in einer für die Jugend sehr passenden Sprache das Leben in der Natur anschaulich schildert. Der Text der neuen Auflage ist an einigen Stellen etwas verändert. Es sind ihm jetzt einige Bilder eingefügt — Faustskizzen —; und die wären besser weggeblieben. Sie sind doch gar zu häßlich! Lieber gar keine Bilder als solche. Selbst mit einfachen Linien hat z. B. Landois in seinem „Studium der Zoologie" bedeutend besseres zum Nachzeichnen geboten. Wollte man noch etwas beanstanden, so wären es die für den Lehrer bestimmten Bemerkungen. Diese gehören wohl nicht in ein für Schüler bestimmtes Buch.

5. **Robert Neumann**, Naturgeschichte für Bürgerschulen, in Lebensbildern bearbeitet. Ausgabe in 2 Teilen. 1. Teil für die erste Bürgerschulklasse. 96 S. Mit 82 Abbildungen und 5 Farbentafeln von W. Kuhnert. Geb. 1 K 65 h. — 2. Teil. 227 S. Mit 228 Abbild., 11 farb. und 1 schwarz. Tafel. Wien 1907, F. Tempsky. 3 K.

Der erste Teil dieses Werkes führt eine Anzahl von Naturkörpern, geordnet nach den Jahreszeiten, vor. Im Herbste werden die Mineralien (Bergwerk und Steinbruch) besprochen. Im Winter: Tiere im Hause, sowie in Wald und Feld. Im Frühling kommen Pflanzen im Garten und im Freien zur Sprache, im Sommer Tiere und Pflanzen (in Haus und Garten, im Felde und im Walde). Ein Anhang bespricht einige Tiere im fremden Lande. Den Schluß bildet eine übersichtliche Zusammenstellung der Naturkörper. Zahlreiche gute Bilder erläutern den Text.

Der zweite Teil bringt die Tiere in systematischer Folge und gibt noch jeder Gruppe eine kurze Übersicht ihrer Hauptmerkmale. Während die 1. Stufe fast nur einheimische Naturkörper beschreibt, kommen hier auch zahlreiche fremdländische Tiere und einige Pflanzen zur Besprechung. An die Einzelbetrachtung der Tiere reiht sich eine Übersicht (System) der Tierwelt und ein Abschnitt über landschaftliche Verbreitung der Tiere. Auch bei den Pflanzen werden einige Gruppen mit einer Übersicht geschlossen und es wird eine systematische Übersicht angeschlossen.

Zugleich folgt am Schlusse ein Abschnitt über Bau und Leben der Pflanze, sowie einige Abschnitte über deren landschaftliche Verbreitung (Wald, Felder und Wiesen, Sumpf- und Wasserpflanzen, Gartenbau, Obstbau, Steppen- und Wüstenpflanzen, Pflanzenwelt der Tropen).

Der mineralogische Teil bietet 1. Urgebirge, 2. Absatzgebirge, 3. eigentliche Mineralien, 4. Übersicht der Gesteine und Mineralien. Anhang: Kennzeichnen der Mineralien und ihre chemische Zusammensetzung.

Den Schluß des Bandes bildet ein Abschnitt über Bau und Gesundheitspflege des menschlichen Körpers und erste Hilfe bei Unglücksfällen.

Bei allen Abschnitten sind die Erfahrungen und Ansichten der Neuzeit zur Geltung gebracht, bei den organischen Körpern besonders ist die Biologie genügend berücksichtigt. Die Ausstattung durch gutes Papier, reinen Druck und vorzügliche Bilder ist diejenige, welche die Werke des Verlages stets auszeichnet.

6. Prof. Dr. **Otto Schmeil**, Lehrbuch der Zoologie f. höh. Lehranst. und die Hand des Lehrers sowie für alle Freunde der Natur. Unter besonderer Berücksichtigung biologischer Verhältnisse bearbeitet. 21. Aufl. 555 S. Mit 30 mehrfarbigen und 2 einfarbigen Tafeln, sowie zahlreichen Textbildern. Leipzig 1908, E. Nägele. Geb. 5 M.

Das im Jahre 1899 vom Referent nach der 2. Auflage genannte Lehrbuch (Jahresbericht, Bd. 52, S. 142) ist nun in 21. Auflage erschienen. Der damals vorausgesagte Erfolg ist durch den allseits dem Lehrbuche gezollten Beifall bestätigt worden. Die neuen Auflagen sind übrigens nicht unveränderte Abdrucke des Werkes. Der Verfasser hat es sich im Gegenteil angelegen sein lassen, die Entwicklung der Wissenschaft verfolgend, seine Arbeit den Fortschritten derselben anzupassen, ist es ja doch natürlich, daß bei der beim ersten Erscheinen des Buches die neuartige Betrachtungsweise gelegentlich Stellen enthalten konnte, welche weiteren Forschungen nicht ganz standhalten und andererseits die genauere Erforschung einzelner Gruppen deren größere Berücksichtigung nötig machte. So hat der Verfasser der Abstammung der Haustiere ein größeres Gewicht beigelegt, es wurde ein Abschnitt über Röhrenquallen eingefügt. In besonderer Weise wurde aber die Ausstattung mit Bildern ergänzt; namentlich wurde die Anzahl der eingehefteten Tafeln beträchtlich vermehrt, in welcher die Tiere, ihrer Lebensweise entsprechend in passender Umgebung dargestellt sind. Neu sind auch viele Bilder im Texte, welche einzelne Organe oder auch die Entwicklung einzelner Tiere illustrieren. Es ist daher ein sehr erfreuliches Zeichen für das Interesse an der Neugestaltung des naturgeschichtlichen Unterrichts, daß Schmeils Lehrbücher in so rasch aufeinander folgenden Auflagen stets wieder erscheinen und man kann wohl hoffen, daß auch außerhalb der Schule dieselben in weiteren Kreisen noch mehr verbreitet werden.

7. Prof. Dr. **Otto Schmeil**, Lehrbuch der Botanik f. höh. Lehranstalten und die Hand des Lehrers, sowie für alle Freunde der Natur. Unter besonderer Berücksichtigung biologischer Verhältnisse bearbeitet. 19. Aufl. 330 S. Mit 40 farbigen und 3 schwarzen Tafeln, sowie mit zahlreichen Textbildern, zumeist vom Kunstmaler v. Heubacher, München. Ebendaselbst. Geb. 5 M.

Ebenso wie das Lehrbuch der Zoologie von Schmeil, ist auch das der Botanik (vgl. Jahresbericht, Bd. 57, S. 234) fortwährend in wei-

terer Entwicklung begriffen, indem der Verfasser jede der vielfachen Auflagen für den Unterricht weiter ausgestaltete, indem er namentlich neben kleinen Änderungen im Texte der Ergänzung der Abbildungen seine Aufmerksamkeit zuwendete. Wollte man noch einen Wunsch aussprechen, so wäre es wohl der, daß zu dem Abschnitt über geographische Verbreitung der Pflanze auch eine kleine Karte geboten würde, und daß auch die paläontologische Entwicklung der Pflanzenwelt etwas berührt würde. Das sind Wünsche, welche auch für das Lehrbuch der Zoologie gelten können, denn die Entwicklung des organischen Lebens auf der Erde sollte doch bei dem hohen Interesse, das man ihr gegenwärtig entgegenbringt, auch in den Lehrbüchern der biologischen Wissenschaften berührt werden. Hängt doch diese Entwicklung innig zusammen mit der geographischen Verbreitung der Organismen! Es wäre dadurch auch Gelegenheit geboten, die Entwicklungslehre, wie sie besonders von Darwin angeregt und von anderen weiter ausgebildet wurde, wenigstens kurz zu berühren. Wird doch von vielen Seiten verlangt, daß die Schüler mit Darwins Ideen bekannt gemacht werden sollen, um ihnen ein besseres Verständnis dafür zu geben, als ihnen manche populäre Schriften darüber sonst bieten.

8. Der Bücherschatz des Lehrers. Herausgegeben von K. O. Beetz und Ad. Rude. 13. Band: **O. Riemann** und **W. Wurthe**, Präparation für den naturgeschichtlichen Unterricht. 1. Teil: Mittelstufe. 428 S. Mit zahlr. schematischen Zeichnungen. Osterwieck 1907, A. W. Zickfeldt. 4,60 M.

Gedruckte Präparationswerke sind nur dann von Wert für die Lehrer, namentlich für die jungen, wenn sie wirklich gediegen sind und wenn sie recht benutzt werden, d. h. studiert und frei verwendet, sagt der Herausgeber. —

Das vorliegende Werk, das Referent wirklich als gediegen bezeichnen kann, steht in engem Anschluß an die „Methodik des gesamten Volksschulunterrichts", das der Verfasser bei Zickfeld in Osterwieck/Harz 1907 herausgegeben. Diesem Werke einzelne Lehrproben beizugeben, hielten die Herausgeber nicht für ersprießlich, da man aus jenen Lehrproben nur wenig lernen kann und noch daneben der Gebrauch eines Handbuches notwendig ist. Viele Präparationen hätten den Umfang der Methodik erheblich vermehrt. Deshalb bieten die Herausgeber für jeden Unterrichtszweig besondere Präparationsbände. Die Verfasser bemerken dazu, daß die neuere biologische Methode nicht mehr als die ältere morphologisch-systematische Methode leisten werde, wenn sie nicht durch häufige Beobachtung in der Natur und durch physiologische Experimente zur Erkenntnis des Naturlebens führe. Sie versuchen deshalb die Biologie auf anschauliche Grundlage zu stellen. Beobachtungen bilden den Ausgangspunkt für jede Lektion und leichte experimentelle Demonstration begleiten die unterrichtliche Besprechung. Das Werk erscheint daher sehr wohl geeignet zum Studium des Lehrers, um so mehr als die Durchsicht desselben zeigt, daß die Behandlung des Gegenstandes eine sehr sachgemäße ist und neuere Anschauungen allenthalben zur Durchführung gelangen. Man möchte fast wünschen, daß die Anzahl der vorgeführten Objekte eine noch größere sei, um eine Auswahl für die Verwendung von verschiedenen Schulen zu gestatten. Jedenfalls gestattet das Werk besondere Empfehlung.

V. Anthropologie.

1. Sammlung naturw. pädagog. Abhandlungen. Herausgegeben von O. Schmeil und W. R. Schmidt. Band II. Heft 8. Prof. Dr. **Felix Kienitz-Gerloff**, Physiologie und Anatomie des Menschen mit Ausblicken auf den ganzen Kreis der Wirbeltiere in method. Behandlung. 230 S. Mit 111 Abbildungen im Text. Leipzig 1907, B. G. Teubner. 3 M.

In sehr anregender Weise schildert der Verfasser hier den Lehrgang an der Landwirtschaftsschule in Weilburg, wie er ihn seit vielen Jahren einhält. Er beginnt mit den Fragen: Wie lebt das Tier und in welchen Erscheinungen und Vorgängen äußert sich das tierische Leben? Nachdem diese Fragen von den Schülern beantwortet sind, kommt die Frage, welche dieser Vorgänge ohne Schaden für das Leben nicht auf längere Zeit unterbrochen werden können. Es sind Ernährung und Atmung, und diese Vorgänge werden nun eingehend untersucht. Es wird gezeigt, welche Menge von Stoffen durch die Atmung, durch feste und flüssige Ausscheidungen dem Körper täglich entzogen werden, und daß diese Stoffe dem Körper durch die Nahrung ersetzt werden. Es wird dann gezeigt, daß die Körperwärme und die Tätigkeit des Körpers durch die chemischen Prozesse im Körper erzeugt werden. Dabei wird hingewiesen auf die Möglichkeit, mechanische Arbeitsformen in Wärme und Licht, sowie umgekehrt umzusetzen, wobei an die Arbeitsfähigkeit der Maschinen erinnert wird. Es wird dann erwähnt, daß die gesamte organische Nahrung der Menschen und der Tiere unmittelbar oder mittelbar aus dem Pflanzenreich stammt, daß durch Licht und Wärme der Sonne die in der grünen Pflanze vorhandene chemische Energie angeregt und gesteigert wird, die Anziehung der Kohlenstoff- und Wasserstoffatome zum Sauerstoff in der Kohlensäure und im Wasser zu überwinden, so daß die freigewordenen Bestandteile zu Zucker und Stärke usw. sich verbinden. Also ist die Sonne in letzter Linie die Quelle aller tierischen Energie, wie überhaupt aller Energien im Sonnensystem. Darauf wird nachgewiesen, daß bei jeder Maschine ein Teil der ihr zugeführten Energie verloren geht, daß aber die tierische Maschine vorteilhafter arbeitet, als die meisten künstlich erbauten Maschinen und wie groß die Arbeitsleistung eines Menschen zu setzen ist, sowie welche Einflüsse auf das Verhältnis der Nahrungsaufnahme einwirken. Der Stoffwechsel im Menschen und der Tiere wird nun weiter untersucht, die Wirkung der Eiweißstoffe und der Kohlenhydrate in der Nahrung hervorgehoben, wobei die ersteren hauptsächlich als Baustoffe, die letzteren als Verbrennungsstoffe zu gelten haben. Um den Verdauungsprozeß zu erklären, werden die nötigen Organe besprochen und die einzelnen Thesen dieses Prozesses genau untersucht, der Mund und seine Teile, die Tätigkeit der Speicheldrüsen, der Magen und der Darm mit ihren Nebenorganen. Es folgt nun die Aufsaugung der verdauten Stoffe in das Blut. Blutumlauf und Atmung werden dann eingehend untersucht, der Tätigkeit der Nieren, Leber u. a. gedacht. Stets werden Vergleichungen mit den verschiedenen Wirbeltierklassen durchgeführt; bei der Tätigkeit der einzelnen Organe wird auch Rücksicht auf schädigende Einflüsse und krankhafte Erscheinungen genommen. Zugleich wird der Lehrer stets auf sein Vorgehen im Unterricht hingewiesen, er wird auf die Benutzung verschiedener Lehrmittel aufmerksam gemacht, erhält also eine eingehende Belehrung in jeder Richtung.

Beim Atmungsapparat wird auch der Stimmorgane gedacht. Die Organisation des Herzens wird teils an einem Modell, teils an einem

geöffneten Schweinsherz erklärt, der Blutumlauf an einer Abbildung, der Kreislauf des Blutes an einer Amphibienlarve oder an der Schwimmhaut eines Frosches gezeigt, der durch die Einspritzung von Kurare unbeweglich gemacht wurde.

Nachdem die Ernährungsvorgänge betrachtet sind, geht der Verfasser auf das Knochensystem und das Muskelsystem über, wobei Abbildungen und ein Skelett vorgeführt werden. Zum Schluß wird das Nervensystem und die Sinnesorgane ebenso eingehend betrachtet. Das Werkchen eignet sich daher sehr gut zur Einführung des Lehrers in den Gegenstand, indem es ihn veranlaßt, sich tiefer in denselben einzulassen, als meist geschieht. Der vom Verfasser hier vorgeschlagene Unterrichtsgang muß vom besten Erfolge begleitet sein.

2. Dr. **T. E. Hanausek**, Lehrbuch der Somatologie und Hygiene für Lehrer- und Lehrerinnenbildungsanstalten. 5. verb. Aufl. 152 S. Mit 145 Abbild. und 8 farbigen Tafeln. Leipzig 1907, G. Freytag. Geb. 3 M.

Das schon mehrmals im Jahresberichte genannte (Bd. 50, S. 109) Werkchen ist in der neuen Ausgabe an verschiedenen Stellen durch kleine Zusätze wesentlich verbessert worden, wobei der fleißige Verfasser, der als Arzt und Schulmann dazu besonders geeignet ist, die Erfahrungen der Neuzeit in allen Teilen des Buches gewissenhaft benutzte. Dem werdenden Lehrer ist daher mit dem Buche ein sehr wertvolles Hilfsmittel geboten, dessen Lehren nicht nur ihm selbst wichtige Dienste leisten, sondern ihn auch befähigen, die ihm später anvertraute Jugend in bester Weise zu leiten und zu gesunden, kräftigen Menschen zu erziehen, aber auch auf die Eltern ihrer Zöglinge durch guten Rat helfend einzuwirken, endlich aber auch der Jugend den Aufenthalt in der Schule möglichst günstig zu beeinflussen. Von hohem Werte sind auch die zahlreichen vorzüglichen Abbildungen, die in der neuen Auflage wesentlich vermehrt wurden. Hanauseks Somatologie sei daher zum Gebrauch an Lehrerbildungsanstalten und auch zur Lektüre für jeden Gebildeten bestens empfohlen.

3. Dr. **Theodor Altschul**, k. k. Sanitätsrat, Lehrbuch der Körper- und Gesundheitslehre (Somatologie und Hygiene) für Lehrer- und Lehrerinnenbildungsanstalten. 182 S. Mit 129 Abbild. im Text, 2 farb. Tafeln: Eßbare und giftige Schwämme, und 1 Übersichtstafel: Erste Hilfe. Leipzig, G. Freytag, und Wien 1907, F. Tempsky. Geb. 3 M.

Wenn auch kein Mangel an ähnlichen Hilfsbüchern vorhanden ist, so ergriff der Autor des vorliegenden gern die Gelegenheit, die ihm die Aufforderung des Verlegers gab, um seine Ansichten über ein solches Lehrmittel durchzuführen. Er hält dafür, daß der Lehrstoff nicht in möglichst gedrängter Form geboten werden solle, sondern durch ausführlichere Darstellung ein besseres Verständnis, ja ein lebhaftes Interesse für den Gegenstand, namentlich für die Gesundheitslehre wachgerufen werde.

In dem ersten Teile des Buches wurde neben physiologischen, pathologischen und therapeutischen Darlegungen auch die Pflege der wichtigsten Organsysteme eingehend berücksichtigt, indem dadurch die sonst etwas monotone Somatologie an Interesse gewinne, aber auch der anatomische Bau und die physiologische Funktion der Organe und Organsysteme für eine zweckmäßige Pflege der letzteren die Grundlage bilden müssen. Im zweiten Teil wurde die Schulhygiene nicht in einem Abschnitt behandelt, damit sie nicht zu stiefmütterlich behandelt werde. Auch bilde

sie ja nur einen Teil der allgemeinen Hygiene und ihre Forderungen gehen also aus dieser hervor. Wenn nun auch dieser Teil der Hygiene nicht in einem besonderen Abschnitt behandelt wird, so findet der Verfasser doch vielfach Gelegenheit, diesbezügliche Lehren einzuflechten.

Der dritte Teil des Bändchens geht auf die erste Hilfsleistung bei plötzlichen Erkrankungen oder Unfällen ein.

Der gut ausgewählte und sorgfältig bearbeitete Text ist durch eine größere Anzahl von guten Abbildungen unterstützt. Es sind zum Teil Originale, zum Teil aus ähnlichen Werken entnommen, besonders aus dem im gleichen Verlage erschienenen Werke von Hanausek.

4. Dr. **A. v. Zahn**, Anatomisches Taschenbüchlein zur Nachhilfe beim Studium nach der Natur und Antike. 7. Aufl. 40 S. Mit 29 nach der Natur gezeichneten Holzschnitten. Leipzig, E. Haberland. 1,20 M.

Die Knochen und Muskeln des menschlichen Körpers sind hier in übersichtlicher Weise nebeneinander in guten Bildern dargestellt. Das Werkchen gibt daher eine gute Übersicht und ist bei seinem geringen Umfange sehr handlich zum Gebrauche. Das gelegentlich stets wieder erneuerte Erscheinen desselben zeugt für seine Verbreitung.

5. **Mücks** praktische Taschenbücher (20). Prof. E. Klunz, Der Körper des Menschen (Anatomie-Atlas). Farbige, naturgetreue Abbildungen mit beschreibendem Text. Wien 1907, Szelinsky & Co. 80 Pf.

Dieses Heftchen enthält auf einem Blatte von etwa 2 m Länge und 14 cm Breite die kolorierten Tafeln mit Abbildungen der Körperteile des Menschen und daneben 60 Seiten (XVI) Text mit 34 schwarzen Bildern. Papier und Druck sind recht — billig. Der Text bietet die Erklärung zu den Bildern, so daß das Heftchen eine recht gute Belehrung für einfache Verhältnisse bietet, indem es nicht nur über die Organe des menschlichen Körpers und ihre Tätigkeit belehrt, sondern auch vergleichende Blicke in die Organisation der Tierwelt anschließt. Wo man für den Gegenstand ein recht billiges Werkchen braucht, das eine ganz gute Übersicht bietet, wird man zu dem Werkchen greifen, bei welcher Gelegenheit man auch den Hinweis auf ähnliche „Taschenbücher" findet, deren einige zwanzig bereits erschienen sind.

6. Dr. **R. v. Hanstein**, Prof., Bau und Leben des Menschen und der Wirbeltiere. Für höhere Lehranstalten und zum Selbstunterricht. IV und 70 S. Mit 62 schwarzen Abbildungen. (Ergänzungsband zu desselben Verfassers Lehrb. d. Tierkunde). Eßlingen, J. F. Schreiber. Geb. 1 M.

Das hübsch ausgestattete, mit guten Abbildungen versehene Werkchen ist als Anschluß an die Tierkunde des Verfassers gedacht und beim Unterricht recht wohl zu verwenden, wo nicht auf allzu tiefes Eingehen in die Materie eingegangen werden soll.

7. Der Alkoholismus, seine Wirkungen und seine Bekämpfung. (Herausgeg. vom Zentralverband zur Bekämpfung des Alkoholismus in Berlin. (Aus Natur und Geisteswelt.) III. Bdch. 109 S. Leipzig 1907, B. G. Teubner. Geb. 1,25 M.

Im Anschluß an die beiden im vorigen Jahre (S. 198) angezeigten Bändchen liegt hier eine Fortsetzung vor. Die vom Verein zur Bekämpfung des Alkoholismus in Berlin im April 1906 gehaltenen Vorträge sind zum Teil hier abgedruckt. Ihre Kenntnis muß in weiteren Kreisen das größte Interesse erwecken. So beweist Dr. med. Aschaffenburg den nachteiligen Einfluß auf das Seelenleben, indem durch Parallelversuche nachgewiesen wurde, wie Auffassung und Gedächtnis selbst bei

mäßigem Alkoholgenuß abnehmen und daß es ein Irrtum sei, daß der Alkoholgenuß zu größerer geistiger Leistungsfähigkeit anzuregen imstande sei. — Dr. med. Juliusburger will gegen Verbrechen, die durch Alkoholgenuß verursacht würden, nicht mit dem Strafgesetz vorgehen, sondern eine medizinisch-psychologische Heilerziehung in Trinkerheil- oder Irrenanstalten eintreten lassen. Dr. med. Laquer spricht von Einrichtungen und Veranstaltungen im Kampfe gegen den Alkoholismus, welche einerseits im Erziehen der Massen zu idealen Genüssen, andererseits im Ausschenken alkoholfreier Getränke (Kaffee, Bier, Limonade) geeigneter Speisehäuser u. a. bestehen. — Dr. med. Liebe schildert die nachteiligen Folgen für die inneren Organe des Körpers: Arterienverkalkung, Herzleiden (Bierherz), Nierenleiden und besondere Disposition zu Infektionskrankheiten. — Dr. med. Neumann läßt zwar den Alkohol als Nahrungsmittel gelten, welcher in geringen Mengen Fett und Kohlenhydrate ersetze, aber er sei ein gefährlicher, unrationeller und teurer Nahrungsstoff. — Pastor Dr. Stubbe zeigt in seinem interessanten historischen Rückblick, wie die Frage des Alkoholgenusses sich im Laufe der Jahrhunderte verminderte und wie sie sich in der neuesten Zeit erheblich zum Besseren wandte. — Im Schlußworte wendet sich Dr. Weymann an die Frauen, welche durch ihre Abscheu vor den Trinksitten wesentlich dazu beitragen können, ihre Angehörigen, besonders die Studenten vor dem Untergange zu bewahren.

VI. Zoologie.

1. **Grabers** Leitfaden der Zoologie f. d. oberen Klassen der Mittelschulen. Bearb. von Dr. Robert Latzel, Gymnasialdirektor. 5. Aufl. 232 S. Mit 471 Abbildungen im Text, 4 Farbendrucktafeln und einer Karte. Wien 1906. F. Tempsky. 3 K 20 h.

Das vom Verfasser schon mehrmals angezeigte Werkchen (siehe Jahresbericht, Bd. 57, S. 327) erscheint abermals in neuer Auflage, da es wegen seiner vielen guten Eigenschaften an österreichischen Mittelschulen sehr verbreitet ist. Zu seinen Vorzügen gehören neben dem sehr übersichtlichen und korrekt gut ausgewählten Text, der auch vorweltliche Tiere berücksichtigt, die vorzügliche Ausstattung, durch zahlreiche gute Textbilder und einige farbige Tafeln nebst einer Karte der geographischen Verbreitung der Tiere auf der Erde.

2. **Pokornys** Naturgeschichte des Tierreichs f. höh. Lehranstalten. Bearb. von Max Fischer. 27. Aufl. 293 S. Mit zahlreichen, zum Teil farbigen Abbild. und 29 farb. Tafeln. Unveränderter Abdruck der nach biologischen Gesichtspunkten umgearb. 26. Aufl. Leipzig 1907, G. Freytag. Geb. 4 M.

Während Pokornys Tierkunde (bearbeitet von Latzel, vgl. Jahresbericht, Bd. 59, S. 200) für die unteren Klassen der österreichischen Mittelschulen bestimmt ist, ist die vorliegende Bearbeitung für eine höhere Stufe bestimmt. Wenn auch beide Werke in der Auswahl und Behandlung des Stoffes sich sehr gleichen, auch beide in gleicher Weise neuere biologische Anschauungen zur Geltung bringen, so betont das vorliegende doch auch die Systematik nicht nur in der Anordnung des Stoffes, sondern es wird auch bei den verschiedenen Gruppen der Tiere ein übersichtlicher Rückblick geboten, besonders bei den höheren Klassen und hierbei wird auch auf die inneren Organe der Tiere eingegangen. Die Gliederung des Systems ist weiter durchgeführt und zu dem Zweck sind auch mehr Arten als Vertreter einzelner Gruppen beschrieben worden.

Ferner finden wir einen Anhang über die geographische Verbreitung der Tierwelt nebst einer Weltkarte mit Bezeichnung der Tierregionen und Subregionen (nach Wallace); sowie einen Abschnitt über Bau und Leben des Menschen, welcher auch einiges zur Pflege der Gesundheit sagt. Dabei hätte wohl auch etwas über das Verhalten bei plötzlichen Unglücksfällen gesagt sein können.

Daß sich in dem Texte, der im ganzen vollkommen den Anforderungen entspricht, die man an ein Lehrbuch stellen muß, einzelne Stellen befinden, bei denen Referent anderer Ansicht ist, hat derselbe in einem Referat in der Zeitschrift für das Realschulwesen (Wien, Hölder) hervorgehoben, will also hier nicht sich wiederholen.

Besonders aber sei die prächtige Ausstattung des Werkes hervorgehoben, welche das Werk wie das vor Latzel herausgegebene mit so vielen Werken desselben Verlages teilt. Schon Druck, Papier und die sehr zahlreichen schwarzen und farbigen Bilder im Texte sind unübertrefflich. Einen besonderen Schmuck bilden die vielen farbigen Tafeln, welche die Tiere in naturwahrem Bilde, inmitten einer passenden Umgebung darstellen. Sehr schön sind auch die vier angehefteten Tafeln, welche nach dem Aquarium der zoologischen Station in Neapel hergestellt sind. Das Lehrbuch wird dadurch zu einem Prachtwerk, das bei seinen anderen Vorzügen sich sehr gut als Grundlage für den Unterricht eignet, da es den Unterricht zugleich bildend und anregend gestalten läßt.

3. Dr. **Ed. Hoffer**, Lehrbuch der Tierkunde f. Lehrer- und Lehrerinnenbildungsanstalten. 4., nach biologischen Grundsätzen bearb. Aufl. 248 S. Mit 294 Abbild. im Text, 92 farbigen Abbild. auf 31 Tafeln und 1 farbigen Karte der Tier-Regionen und Subregionen nach Wallace. Wien 1907, F. Tempsky. Geb. 5 K.

Das bereits mehrfach im Jahresber. (Bd. 55, S. 163, Bd. 58, S. 177) erwähnte Lehrbuch ist vom Verfasser sorgfältig durchgesehen und teilweise verändert worden, indem besonders biologische Angaben vermehrt wurden. Zugleich wurde die Zahl der Abbildungen sehr vermehrt, indem namentlich eine Anzahl schöner farbiger Tafeln eingeheftet wurden. Dagegen wurde manches entfernt, so u. a. die Einleitung (früher S. 1—4). Wollte man an dem sorgfältig durchgearbeiteten Lehrbuch etwas wünschen, so wäre es eine größere Berücksichtigung der geographischen Verbreitung und der urweltlichen Tiere. — Bei dem Maulwurf wäre wohl die Abbildung des Baues (Fig. 13 u. 14) zu entfernen, da neuere Beobachter es in Frage stellen, daß der Maulwurf einen so regelmäßigen Bau ausführe.*) Bei der Katze wäre wohl die geringe Entwicklung des Geruchsinnes zu betonen. Beim Hasen ist die Angabe, daß er mit offenen Augen schlafe, ebenfalls in neuerer Zeit stark bezweifelt worden.**) Daß die Hasen bei uns noch nicht ausgerottet sind, ist wohl nicht allein der starken Vermehrung zuzuschreiben; mehr noch wohl dem Gebote, ihn zu gewissen Zeiten nicht zu verfolgen. Durch ähnliche Jagdgesetze schützt man ja auch andere Tierarten, und es wäre wohl an der Zeit, in dieser Richtung noch mehr zu tun, um das Aussterben mancher Tierarten zu verhindern. Auch die Schule könnte in dieser Hinsicht mehr tun, z. B. durch Empfehlung der Nistkästen für manche Vögel, denen

*) Vgl. Dahl u. Recher in der Naturw. Wochenschrift 1907 S. 142 und 213.
**) Vgl. Zell, Tierfabeln und Naturw. Wochenschrift 1907 S. 521.

durch Ausrotten der hohlen Bäume in den Forsten oft die Gelegenheit zum Nestbau entzogen wird.

4. Dr. **R. v. Hanstein**, Prof., Lehrbuch der Tierkunde, mit besonderer Berücksichtigung der Biologie. Für höh. Lehranstalten und zum Selbstunterricht. XII u. 391 u. XVI S. m. 272 farb. u. 195 schwarz. in den Text gedruckten Abbild., nebst einer Erdkarte. Eßlingen 1907, J. F. Schreiber. 5 M.

Infolge der Aufforderung des Verlegers, an Stelle des „Tierbuches" von Delitzsch ein neues, zum Schulgebrauche und zum Selbstunterricht geeignetes Lehrbuch der Tierkunde zu schreiben, das durch die bildliche Ausstattung den übrigen Werken des Verlages entsprechen würde, hat sich der Verfasser zur Abfassung dieses Werkes entschlossen. Er ist kein Freund der methodischen Lehrbücher, da die systematische Anordnung übersichtlicher und für die verschiedensten Verhältnisse besser sich eigne. Auch liebt er es nicht, einzelne Arten mit paradigmatischer Ausführlichkeit zu behandeln. Nach einigen für die ganze Klasse, Ordnung oder Familie gültigen Bemerkungen führt er kurz die für einzelne Arten bezeichnenden Merkmale an, wenn auch beim Unterricht anders verfahren werden soll. Er gibt im allgemeinen zu, daß die bionomische Betrachtungsweise, die stete Bezugnahme auf den Zusammenhang zwischen Bau und Funktion der Organe das leitende Prinzip für den zoologischen Schulunterricht sein müsse, meint jedoch, daß man im Aufsuchen solcher Beziehungen oft zu weit gehe und die Grenzen der gesicherten Erfahrungen überschreite. Die systematische Anordnung müsse, wenn sie auch nicht Hauptsache ist, doch neueren Anforderungen entsprechen. Auch die Entwicklung der Tiere und zwar nicht nur der niederen Klassen müsse im Unterricht behandelt werden. Endlich müsse dem speziellen Teile ein allgemeiner Teil folgen, der als zusammenfassende Wiederholung zu gelten hat. Auch die geographische Verbreitung und die paläontologische Entwicklung müsse in gewisser Ausdehnung Aufnahme finden.

Das nach diesen Grundsätzen verfaßte Werk darf als ganz entsprechend seiner Aufgabe bezeichnet werden, um so mehr als die Ausstattung durch zahlreiche, zum Teil neue Bilder eine ganz gute ist. Nur ist bei manchem der farbigen Bilder das Kolorit nicht ganz gelungen.

5. **Schmeils** Naturwissenschaftl. Unterrichtswerk. Prof. Dr. J. Norrenberg, Tierkunde, unter besonderer Berücksichtigung der Beziehungen zwischen Bau- und Lebensweise der Tiere. Nach dem naturw. Unterrichtswerke von Prof. Dr. O. Schmeil auf Grund der neuen preuß. Lehrpläne bearb. Ausgabe für Realanstalten. 4. Heft: Untertertia. 70 S. Mit 7 mehrfarbigen Tafeln, sowie zahlreichen Textbildern nach Originalzeichnungen. Leipzig 1907, E. Nägele. Kart. 1,40 M.

Als Fortsetzung der bereits im Vorjahre (S. 195) genannten Hefte für die drei untersten Klassen der Realanstalten erscheint nun das vierte Heft. Es hat als Lehraufgabe der Untertertia die Gliederfüßler mit besonderer Berücksichtigung der Insekten und ihrer Ordnungen, beginnt mit der Übersicht des Tierkreises. Von den neun Ordnungen der Insekten werden typische Formen ausführlich besprochen und andere verwandte Arten kurz angefügt; in ähnlicher Weise werden Tausendfüßer, Spinnen und Krebse vorgeführt. Die Ausstattung und Betrachtungsweise ist dieselbe wie bei den früheren von Schmeil herausgegebenen oder veranlaßten Werke, so daß nach seiner Vollendung das Werk eine gute Grundlage für die Erkenntnis des Tierlebens zu bieten vermag.

6. Dr. **Kurt Floericke**, Über die Vögel des deutschen Waldes. 102 S. Mit zahlreichen Abbild. 3. Aufl. Stuttgart, Kosmos (Gesellschaft der Naturfreunde), Franckſche Verlagsh. 1 M.

Eine gemütliche Plauderei über unsere Waldvögel, aus welcher der Leser recht viel aus der Biologie dieser Tiere lernen kann.

7. Dr. **Max Rauther**, Das Tierreich. IV. Fische. 135 S. Mit 37 Abbildungen. (Sammlg. Göschen.) Leipzig 1907, G. J. Göschen. Geb. 80 Pf.

Wenn auch die Fische für den Bewohner des Binnenlandes weniger Interesse bieten, so ist doch auch diese Klasse der Tiere wohl der Aufmerksamkeit des Lesers wert und der Verfasser hat gut getan, den Lesern der Sammlung Göschen in dieser Hinsicht entgegenzukommen. Bei ihrer eignen, durch Anpassung an das Leben im Wasser bedingte Organisation zeigen die Fische sich als scharf begrenzte Abteilung der Wirbeltiere, doch zeigen sie — selbst wenn man die von vielen zu den Fischen gezählten Schädellosen (Lanzettfischchen) nicht einbezieht, so tiefgehende Verschiedenheiten im Bau, daß es wohl der Mühe wert ist, das Bändchen zu studieren. Zeigen sich doch in den Lurchfischen Übergänge zu den Amphibien und die Tiefseeforschungen gaben Kenntnis von so wunderbaren Formen und decken Lebensverhältnisse auf, welche die Aufmerksamkeit, nicht nur der Gelehrten, auf dieselben lenken.

Dieses Bändchen reiht sich daher als gleichwertig den übrigen Bändchen der Sammlung Göschen an.

8. Prof. Dr. **R. Burckhardt**, Geschichte der Zoologie. 153 S. (Sammlg. Göschen.) Leipzig 1907, G. J. Göschen. Geb. 80 Pf.

Wenn auch für den Unterricht selbst die Geschichte einer Wissenschaft nicht stets unmittelbar verwendbar ist, so bietet ihre Kenntnis doch dem Lehrer, wie jedem Gebildeten einen Gegenstand hohen Interesses, da die Entwicklung der Wissenschaft in engem Zusammenhang mit der Kulturentwicklung steht. Das zeigt recht deutlich das vorliegende Bändchen, das den Leser zuerst in die Systematik der zoologischen Wissenschaft einführt und sie in verschiedene Teilgebiete zerlegt und dann zeigt, wie bald dieses, bald jenes Teilgebiet zu bestimmten Zeiten sich vorwiegend entwickelte. Auf die primitivsten Anfänge zoologischer Kenntnisse bei den altasiatischen Kulturvölkern folgen schon ganz bemerkenswerte Fortschritte bei den Ägyptern (Beobachtungen über die Entwicklung des Scarabaeus, der Schmeißfliege, der Frösche usw.) und mehr noch bei den Griechen (Aristoteles), weniger bei den Römern (Plinius), bei deren Schriftstellern die Beobachtung der Natur ganz zurücktrat hinter der Kompilation aus älteren Schriften, die ebensowenig aus der Natur geschöpft hatten. Von Alexandrien aus begann der Aufschwung der Anatomie und Physiologie. Das Mittelalter zeigte nur geringe Fortschritte. Erst die Neuzeit brachte eine wesentliche Förderung durch Erweiterung der Kenntnis neuer Tierformen und ihrer genaueren Beschreibung, man erkannte in den fossilen Resten Überbleibsel einstiger Faunen und nicht mehr Naturspiele. Es folgten dann die Entdeckungen durch das Mikroskop und die Entwicklung der systematischen Anordnung der Tierwelt; wozu die Kenntnis vieler neuer Formen der Tierwelt nötigte. In eingehender Weise untersucht der Verfasser nun die Entwicklung der Wissenschaft in der Neuzeit, wobei er dieselbe in den verschiedenen Kulturländern weiter verfolgt und bis zur Gegenwart durchführt.

Das Bändchen erscheint sehr geeignet, das Interesse des gebildeten Lesers zu wecken und verdient die volle Aufmerksamkeit eines jeden, der sich für die Entwicklung der Kultur interessiert.

9. **C. Hennings**, Tierkunde, eine Einführung in die Zoologie. 137 S. Mit 34 Abbildungen im Text. (Aus Natur und Geisteswelt.) Leipzig 1907, B. G. Teubner. Geb. 1,25 M.

Der Verfasser hat sich die Aufgabe gestellt, die Einheitlichkeit der gesamten Tierwelt zum Ausdruck zu bringen. Bewegung und Empfindung, Stoffwechsel und Fortpflanzung, also die charakteristischen Eigenschaften aller Tiere werden von den einfachsten bis zu den höchsten Formen untersucht und verglichen. Dabei sucht der Verfasser die Tätigkeit des Tierkörpers aus seinem Bau verständlich zu machen. Er legt stets besonderes Gewicht auf die Lebensweise der Tiere, und anatomische Verhältnisse sind nur so weit berücksichtigt, als sie für die Biologie Bedeutung haben. Dabei werden Theorien und Hypothesen übergangen, soweit sie nicht als fest begründet gelten können.

Das Werkchen bietet daher einen hübschen Überblick über das Wesen der Tiere und erscheint bei der leicht verständlichen Schreibweise des Verfassers recht geeignet, in weiteren Kreisen ein Verständnis des Tierlebens im allgemeinen anzubahnen.

10. Dr. **R. Tümpel**, Die Geradflügler Mitteleuropas. Beschreibung der bis jetzt bekannten, und naturgetreue Abbildung der meisten Arten mit möglichst eingehender Behandlung von Körperbau und Lebensweise, und Anleitung zum Fang und Aufbewahrung der Geradflügler. Mit 20 von W. Müller nach der Natur gemalten farbigen (263 Abbildungen) und 3 schwarzen Tafeln nebst 92 Textabbild. Neue billige Lieferungsausgabe. Gotha 1907, F. E. Perthes. 1. und 2. Lief. à 75 Pf.

Das vorstehend genannte Werk beschäftigt sich mit einer der interessantesten Ordnung der Insekten, die aber trotzdem weniger beachtet wird, weil der Laie kein passendes Werk besitzen konnte, welches ihn über das Bestimmen dieser Insekten, über ihre Lebensweise und ihre Rolle in der Natur, über den Zusammenhang ihres Körperbaues mit der Lebensweise in passender Weise aufgeklärt hätte.

Tümpels Werk könnte diese Lücke in der Literatur ausfüllen (vgl. Jahresbericht, Bd. 53, S. 159), doch veranlaßt der hohe Preis den Verleger, eine billigere Ausgabe desselben herauszugeben. Diese soll den den vollen Inhalt der früheren Ausgabe haben, sogar noch neuere Beobachtungen in einem Anhange bringen. Das früher schon ausgesprochene günstige Urteil bleibt daher auch für die neue Ausgabe maßgebend, das Werk hat für den Lehrer eine hervorragende Bedeutung. Über den Preis, der nach den beiden vorliegenden Lieferungen übrigens gleich dem früheren sein würde, werden wohl die folgenden Lieferungen Aufklärung bieten.

11. Prof. Dr. **E. Taschenberg**, Die Insekten nach ihrem Schaden und Nutzen. 2. verm. u. verb. Aufl., herausgegeben von dessen Sohne Prof. Dr. O. Taschenberg. (Das Wissen der Gegenwart, IV. Band.) 312 S. Mit 82 Abbild. Leipzig, G. Freytag, und Wien 1906, F. Tempsky. Geb. 3 M.

Nach einer kurzen Einleitung über das Wesen der Insekten, ihre Stellung im System und ihre Einleitung, wobei die sieben Hauptgruppen hervorgehoben werden, werden die Insekten nach einer Anzahl von besonders wichtigen Formen betrachtet. Ihre Anordnung wurde durch ihren Aufenthalt bestimmt: Waldfeinde, Verderber der Obsternte,

Ungeziefer auf dem Felde, Schädlinge im Küchengarten, im Blumengarten, im Weinberg, im Wasser und Hausinsekten. Die Beschreibungen der Insekten und ihrer Lebensweise, ihr Schaden oder Nutzen wird meist sehr eingehend und mit Verwendung der neueren Erfahrungen über die Insektenkunde geschildert, so daß das Werkchen geeignet erscheint, in weiteren Kreisen zur Lektüre empfohlen zu werden, zumal auch durch gute Abbildungen die Insekten und ihre Entwicklungszustände bekannt gemacht werden. Hier und da könnte noch eine kleine Erweiterung über die Lebensweise und den Schutz vor den schädlichen Arten beigefügt werden.

12. Dr. **Otto Maas**, Lebensbedingungen und Verbreitung der Tiere. (Aus „Natur und Geisteswelt".) 136 S. Mit Karten und Abbildungen. Leipzig 1907, B. G. Teubner. Geb. 1,25 M.

Aus Vorträgen in einem Verein für Volksbildung entstanden, ist der Inhalt des vorliegenden Bändchens hauptsächlich für wissenschaftlich nicht vorgebildete Kreise bestimmt. Es bietet einen leicht verständlichen Abriß der Tiergeographie. Auf biologische Wahrnehmungen eingehend, untersucht der Verfasser die Verbreitung der Tierwelt in bezug auf die Lebensbedingungen und die Entwicklung in den geologischen Erdperioden. Als Hauptbedingungen werden untersucht der Einfluß der Nahrung, der Wärme, des Lichts, der Luft und Feuchtigkeit, sowie der Vegetation. Es wird sodann die Möglichkeit der Tierwanderungen ins Auge gefaßt, sowohl der aktiven wie der passiven durch Verschleppung und den Einfluß des Menschen. Sodann wird das stufenweise Auftreten der Organismen bei der Entwicklung der geologischen Formationen bis zum Erscheinen der Menschen untersucht, und endlich die Einteilung der Erde in tiergeographische Regionen und deren Schilderung unternommen, wobei eine Anzahl passender Kärtchen zur Erläuterung beigegeben wird. Die Tierwelt des Meeres ist von der Betrachtung ausgeschlossen und ist einem besonderen Bändchen der Sammlung vorbehalten. Da in Deutschland durch seine kolonialen Bestrebungen zurzeit der Sinn für die Kenntnis fremder Länder mehr als früher geweckt ist, kommt der Verfasser wohl einem allgemein gefühlten Bedürfnis entgegen. In den Schlußbetrachtungen wendet sich der Verfasser besonders auch an den Lehrer, indem er darauf hinweist, wie viele Beobachtungen in der Heimat über tiergeographische Verschiedenheiten gemacht werden können. Er weist dabei besonders auf die Insektenwelt hin und zeigt, wie hier ein planweises Sammeln vielseitige Anregung bringen kann, wie auch die Beobachtung des Vorkommens und des Zuges der Vögel ein reiches Feld für Beobachtungen liefert.

Im Anhang finden wir eine reiche Angabe von entsprechenden Erscheinungen in der Literatur, wobei ältere und neuere Schriften über Tierverbreitung, sowie Reisewerke genannt werden.

Das Werkchen eignet sich daher auch sehr gut für Schul- und Lehrerbibliotheken.

13. **Martin Braeß**, Tiere unserer Heimat. 192 S. Mit zahlr. Bildern nach der Natur in Zeichnungen und Photographien. Herausgegeben vom Dürerbunde. München 1907, Georg D. W. Callwey. 3 M.

Der Verfasser bietet eine Reihe von anmutigen Schilderungen aus dem Leben der Tierwelt, er ist ein guter Beobachter und Kenner der Tierwelt und weiß das, was er gesehen und von anderen erfahren, in sehr hübscher Weise, auch für die Jugend zu erzählen. Nur möchte

das Buch nicht direkt in die Hände der Jugend zu legen sein; es müßte der Lehrer das Passende auswählen und in der Weise des Verfassers seinem Unterrichte einfügen. So kann er das Sexuelle, was der Verfasser an einzelnen Stellen in gar zu menschlich lüsterner Weise eingeflochten, auslassen, das Brauchbare aber in geeigneter Weise benutzen, um den oft langweiligen Ton des Lehrbuches zu verbessern. Höchst interessant sind manche Mitteilungen, so z. B. das Neue über die Naturgeschichte des Aales, wie sie zum Teil durch die Tiefseeforschungen in den letzten Jahren bekannt geworden ist.

Auch der Bilderschmuck des Büchleins ist gelungen, wenn man absieht von einigen nach Photographien dargestellten Bildern.

14. Dr. **Richard Goldschmidt**, Die Tierwelt des Mikroskops (die Urtiere). 100 S. (Aus Natur und Geisteswelt. 160. Bdchn.) Mit 39 Abbildungen. Leipzig 1907, B. G. Teubner. Geb. 1,25 M.

Der Verfasser will eine Schilderung der mikroskopischen Lebewelt geben, die die Laien ermuntern soll, sich selbst mit dem Mikroskop zu beschäftigen und zu erkennen, wie diese Beschäftigung geeignet ist, die Grundkenntnisse vom Bau in den Lebensfunktionen des Tieres zu vermitteln, sowie in zahlreiche Probleme einzuführen, die dem Naturforscher die lebende Natur bietet. Wenn man auch mit dem Büchlein nicht jedes mikroskopische Tier bestimmen kann, so erhält man doch einen Einblick in das schon auf der niedersten Stufe so verwickelte Getriebe tierischen Lebens und kann dadurch veranlaßt werden, mit Hilfe der am Schlusse angegebenen Literatur sich weiter in das Studium der Urtiere zu vertiefen. Der Verfasser macht den Leser in anregender, leicht verständlicher Weise mit dem Wesen der Urtiere bekannt. Das Interesse an demselben wird noch dadurch erhöht, wenn man erfährt, welche Rolle diese mikroskopisch kleinen Tierchen im Haushalte der Natur und selbst für das Wohl des Menschen spielen, daß sie im Plankton als Nahrung für viele höhere Tiere auftreten, daß sie gesteinsbildend auftreten und daß sie endlich die Ursache gefährlicher Krankheiten bilden (Malaria, Schlafkrankheit, gelbes Fieber). Das Werkchen darf daher des Interesses zahlreicher Leser sicher sein und kann unseren Lesern warm empfohlen werden.

15. **B. Tümler**, Streifzüge durch Wald, Heide und Moor. Naturbilder und Naturstudien. 234 S. Mit 8 Vollbildern und 27 Illustr. Steyl 1907, Missionsdruckerei. Geb. 3,50 M.

Der Verfasser bietet hier eine Reihe von Schilderungen aus dem Tierleben, die als hübsche Ergänzung eines Schulunterrichts durch häusliche Lektüre sehr geeignet erscheinen. Das auch sehr schön ausgestattete Bändchen eignet sich daher vorzüglich als Festgeschenk für junge Freunde der Natur, um so mehr als es die Tiere unserer Heimat in biologischer Weise betrachten lehrt. Auch für Schüler- und Volksbibliotheken ist es sehr empfehlenswert.

16. Prof. Dr. **William Marshall**, Etliche Dutzend Duzfreunde aus der fröhlichen Jugendzeit. I. Band. 136 S. Mit Abbildungen. Leipzig 1907, A. Twietmeyer. Geb. 2 M.

In anregender Plauderei bietet der Verfasser hier Mitteilungen über Haustiere. Hund, Katze, Kaninchen und Schwein sind es diesmal, denen der gelehrte Verfasser seine Aufmerksamkeit zuwendet. Er schildert ihre Lebensweise und ihr Verhalten zum Menschen, bietet dabei so viel Biologisches, daß der Leser und nicht bloß die Jugend durch die Lektüre des kleinen Heftes nur unterhalten, sondern wirklich be-

lehrt werden, um so mehr als manche Bemerkungen über das Volksleben in älterer und neuerer Zeit, geschichtliche Angaben und Mitteilungen über die Verbreitung der Tiere mit oder gegen den Willen des Menschen eingeflochten werden. Man kann daher das Werkchen als anregende und belehrende Lektüre recht wohl empfehlen.

17. **J. Ruska**, Die Wirbeltiere nach vergleichend anatomischen und biologischen Gesichtspunkten. 2. Aufl. 59 S. Mit zahlreichen Abbildungen im Text. Leipzig 1907, E. Nägele. 80 Pf.

Der Verfasser gibt hier eine Übersicht der Wirbeltiere zum Gebrauch für die Schule und geht dabei von den niederen Formen aus, zu den höheren fortschreitend. Wie das in großen Werken über Zoologie schon längst geschieht, hat man diesen Vorgang ja schon mehrfach auch für mittlere und niedere Schulen einschlagen wollen, um nicht im Anfang zuviel Tatsachen häufen zu müssen und den Entwicklungsgedanken gleichmäßig hervortreten zu lassen. Dabei wird die Schilderung der Organisation an typischen Vertretern der einzelnen Ordnungen durchgeführt und zugleich werden die fossilen Arten mit in die Betrachtung einbezogen; endlich auch die geographische Verbreitung der Tiere kurz berührt.

Das Werkchen kann, wie die Erfahrung des Verfassers zeigt, dem Unterricht mit Erfolg zugrunde gelegt werden, wobei der Lehrer die oft kurzen Mitteilungen in gehöriger Weise ergänzt, was um so mehr nötig erscheint, als über den inneren Bau des Tieres nur wenig Abbildungen vorliegen und bei den Beschreibungen der niederen Formen häufig auf die Organisation der höheren Typen vorgegriffen werden muß. Jedenfalls setzt das Werkchen einen vorangegangenen Unterricht voraus.

Die schönen Abbildungen sind dem bekannten Werke von Schmeil entnommen.

18. Prof. Dr. **H. Simroth**, Abriß der Biologie der Tiere. 2. Aufl. 158 S. (Sammlung Göschen.) Leipzig 1907, G. J. Göschen. 80 Pf.

Dieses früher in zwei Bändchen geteilte Werkchen (Jahresbericht, Bd. 54, S. 186) ist in der neuen Auflage in eines vereinigt worden, was besonders durch engere Druckschrift und Entfallen der Abbildungen möglich wurde. Trotzdem hat der Verfasser es verstanden, eine recht befriedigende Übersicht über die Vorgänge in der Tierwelt zu bieten und zu zeigen, wie das Leben der Tiere abhängig ist von dem Einflusse der Umgebung und wie die Beschaffenheit der Organe im Einklang steht mit ihren Zwecken und den Einwirkungen von außen. Der Leser erhält daher auch hier wieder einen hübschen, wenn auch kurzen Einblick in das Leben der Tiere im allgemeinen, wobei er freilich bei manchen kurzen Andeutungen veranlaßt werden dürfte, sich in anderen Schriften nähere Aufklärung zu suchen. Jedenfalls setzt das Werkchen eine größere Kenntnis der Tierwelt voraus, ist aber andererseits interessant durch die vielen Beziehungen, die der Verfasser über die Entwicklung der Tierwelt seit der Urzeit der Erde mitteilt.

19. Dr. **Friedr. Knauer**, Zwiegestalt der Geschlechter in der Tierwelt (Dimorphismus). („Aus Natur und Geisteswelt".) 126 S. Mit 37 Abbild. im Text. Leipzig 1907, B. G. Teubner. Geb. 1,25 M.

Wir finden hier eine durch das gesamte Tierreich durchgeführte Zusammenstellung der auf die Fortpflanzung gerichteten Vorgänge. Bei den niederen Tieren zeigt sich die einfache Teilung, welche später von vorübergehender oder dauernder Vereinigung abgelöst wird. Bei den

höheren Formen zeigt sich die Verschiedenheit der Geschlechter, anfangs vereinigt auf einem Tier, wobei indessen die Befruchtung eine gegenseitige ist, später die Trennung in Männchen oder Weibchen. Dabei zeigen sich außer den Kopulationsorganen auch andere Verschiedenheiten, verschiedene Größe, auffallende äußere Merkmale in Farbe, besonderen Auswüchsen, Gerüchen usw. Alle diese Erscheinungen werden vom Verfasser bei den verschiedenen Tierformen in aufsteigender Folge untersucht und zugleich die Art der Entwicklung der Eier und jungen Tiere, die Verwandlung der Larven, der Generationswechsel u. a., sowie die Pflege der Eltern für die Jungen, Nestbau usw. ins Auge gefaßt.

Da der Gegenstand an sich schon besonderes Interesse erweckt, und überdies viele einschlagende neue Beobachtungen aus der Tierwelt mitgeteilt werden, kann das Studium des Werkes als Ergänzung zu zoologischen Leitfäden sich eignen. Eine gewisse Bekanntschaft mit den Tierformen setzt es allerdings voraus.

20. **Arthur Wulf**, Die Kaninchenzucht. Ein Ratgeber zu naturgemäßer Haltung, ausgiebiger Züchtung und einträglicher Verwertung von Rasse- und Nutzkaninchen. 118 S. Mit 41 Abbild. (Aus Grethleins Praktischer Hausbibliothek.) Leipzig, K. Grethleins Verl. Geb. 1 M.

Ähnlich wie das vor zwei Jahren an dieser Stelle genannte Werkchen über die Zucht der Zimmervögel gibt der Verfasser hier eine ausführliche Schilderung über die Zucht der Kaninchen; er berichtet über die wirtschaftliche Bedeutung derselben, die namentlich in Frankreich, Belgien und Holland in ausgedehnter Weise betrieben wird. Er schildert die Rassen, die Stallungen, die Behandlung und Fütterung der Tiere, die Verwertung des Fleisches, Felles und Düngers, die Rentabilität u. a. Das Werkchen dürfte für Lehrer, besonders auf dem Lande, empfohlen werden können. Für besondere Interessenten empfiehlt sich auch eine Zeitschrift: „Der Kaninchenzüchter", Leipzig-Reudnitz, Grenzstraße 21.

21. Dr. **Ernst Hofmann**, Der Schmetterlingsfreund. Für die Jugend verfaßt. 9. vollst. umgearb. u. verm. Aufl. von H. Fleischer. 125 S. Mit 23 Taf. in Farbendruck. Stuttgart, W. Nitzschke — A. Brettinger. Geb. 4 M.

Die neue Auflage des Schmetterlingsfreundes wurde nach der 3. Auflage des Katalogs der Lepidopteren usw. von Dr. O. Staudinger und Dr. H. Rebel umgearbeitet, so daß die Reihenfolge der Familien und Gattungen sich an diesen maßgebenden Katalog anschließt, doch wurden den jetzt gebräuchlichen Namen auch die früheren Benennungen in Klammern beigesetzt, so daß auch die Benutzung älterer Werke noch möglich bleibt. Das auch durch schöne und naturgetreue farbige Abbildungen geschmückte Werk eignet sich daher sehr gut, um bei jungen Freunden der Schmetterlingskunde das Verständnis für diesen beliebten Zweig der Insektenkunde zu heben und für ein weiteres Studium vorzubereiten. Es wird auch manchen Lehrern einen angenehmen Behelf bieten und sei daher bestens empfohlen, um so mehr als neben den zahlreichen Bildern der vollkommenen Insekten auch eine große Anzahl von Raupen im Bilde vorgeführt wird.

22. **M. Bachs** Wunder der Insektenwelt. Das Insekt, sein Leben und Wirken im Haushalte der Natur, gemeinverständlich dargestellt. 5. völlig umgearb. Aufl. von H. Brockhausen, Gymnasialoberl. zu Rheine. IV und 256 S. mit 59 Illustrationen. Paderborn 1907, F. Schöningh. 3,20 M.

Vor mehr als 30 Jahren wurde dieses Werkchen von einem erfahrenen Pädagogen und tüchtigen Naturforscher zum ersten Male herausgegeben, um die wunderbaren Einrichtungen in der Natur der Insekten-

welt und die harmonischen Beziehungen mit den anderen Naturpflanzen zu zeigen. Durch dieses Werk und durch die Führung des Verfassers auf seinen jugendlichen Forschungsreisen wurde in dem neuen Bearbeiter das Verständnis für Leben in der Natur angeregt, und er erfüllt durch die Neuausgabe dieses Buches einen Akt der Pietät gegen seinen einstigen Freund und Führer. Tendenz und Anlage desselben wurden daher auch nicht verändert. Aus dem Inhalte wurde dagegen vieles gestrichen, was nur den Fachmann interessieren konnte, dagegen manches Neue aufgenommen, was die Neuzeit an Beobachtungen bot. Während daher die Beschreibungen der Tiere beschränkt wurden, ist das biologische Moment mehr hervorgehoben und namentlich das Leben der heimischen Tiere an vorderer Stelle berücksichtigt.

Der Leser, und unter ihnen denkt sich der Verfasser besonders die studierende Jugend, erhält daher in dem Werkchen eine reiche Schilderung von der Natur der Insektenwelt und ihrer Wichtigkeit im Leben der Natur und des Menschen. Es wird ihre Stellung im Tierreiche und ihre Gliederung in zehn Ordnungen angegeben, der Leib der Insekten näher betrachtet und sodann tiefer eingegangen in alles, was auf das Leben dieser zahlreichsten Gruppe der Tiere Bezug hat: Verbreitung, Vermehrung, Nahrung, Schutz vor Verteidigung, Sorge für die Nachkommenschaft, Selbsthilfe der Larven, Hervorbringen von Tönen und Gehör, Nutzen und Schaden im Haushalte der Natur, Schädlichkeit für den Menschen, seine Haustiere und Anpflanzungen, kurz alles, was die Insektenwelt beobachten läßt, endlich einige Winke für das Anstellen von Beobachtungen an Insekten.

In sehr anregender Weise verstand es der Verfasser, seinen Gegenstand vorzuführen und mit vieler Sorgfalt die anregendsten Beobachtungen aus der Biologie der Insekten zu wählen und sachgemäß zu schildern, so daß auch reifere Leser das Buch mit Interesse lesen werden.

23. **K. Eckstein**, Der Kampf zwischen Mensch und Tier. („Aus Natur und Geisteswelt".) 2. Aufl. 131 S. Mit 51 Figuren im Text. Leipzig 1907, B. G. Teubner. Geb. 1,25 M.

Aus der Biologie der Tiere wird hier ein Kapitel herausgegriffen, das die Menschheit am nächsten betrifft. Die Tierwelt, groß und klein, zeigt sich häufig dem Menschen feindlich. Sie bedroht sein Leben, seine Behaglichkeit, seine Güter, so daß der Mensch fortwährend bemüht sein muß, gegen solche Schädlinge sich zu wehren. Leicht ist es bei größeren Feinden, denen der Jäger mit seinen Waffen entgegentreten kann. Weit schwieriger ist es mit den kleinen Feinden aus der Insektenwelt und noch schwieriger bei mikroskopischen Feinden. Da ist große Aufmerksamkeit nötig, und es ist daher ein recht guter Gedanke, diese kleinen Feinde zu schildern, ihre verborgene Tätigkeit ans Licht des Tages zu ziehen und so jedermann in den Stand zu setzen, sich gegen solche Schädlinge zu wehren. Das leicht faßlich geschriebene und auch durch gute Bilder nett ausgestattete Werkchen kann daher recht viel Nutzen stiften, wenn es in Jugend- und Volksbibliotheken aufgestellt wird.

VII. Botanik.

1. Prof. Dr. **Richard R. v. Wettstein**, Handbuch der systematischen Botanik Wien, F. Deuticke.
   I. Bd. V und 201 S. mit 762 Figuren und 128 Abbildungen. 7 M.
   II. Bd. 1. Teil 160 S. mit 665 Figuren und 100 Textabbildungen und eine Farbentafel. 6 M.

II. Bd. 2. Teil 1. Hälfte. S. 160—393 mit 996 Figuren und 165 Textabbildungen. 9 M.

Das bereits 1901 begonnene große Werk, das nach dem neuesten Stand der Forschung die Pflanzenwelt in systematischer Folge vorführt, geht seiner Vollendung entgegen, die zu Ostern 1908 zu erwarten ist. Es wird eine gediegene Grundlage zum Studium der Botanik bilden und ist nach den bereits erschienenen Abbildungen allseits mit dem größten Interesse beachtet und verfolgt worden, so daß man sagen kann, das Werk ist den besten naturwissenschaftlichen Werken der Neuzeit zur Seite zu stellen.

2. Dr. **M. Kraß**, Schulrat, u. Dr. **H. Landois**, Prof., Lehrbuch für den Unterricht in der Botanik. Für Gymnasien, Realgymnasien u. a. höh. Lehranstalten. 7., unter besonderer Berücksichtigung der Biologie verb. Aufl. XIV u. 326 S. mit 4 Farbentafeln u. 325 Textbildern. Freiburg i. B. 1907, Herdersche Verlagsh. Geb. 4,20 M.

Nachdem Professor Dr. Landois zu Beginn des Jahres 1905 mit Tod abgegangen ist, hat sich Dr. Kraß der Aufgabe unterzogen, allein und im Sinne seines verewigten Mitarbeiters die Neuauflage des verbreiteten Lehrbuches zu übernehmen. Er war dabei bemüht, die biologischen Erscheinungen, namentlich hinsichtlich der Selbstbestäubung der Pflanzen vielfach hervorzuheben. Er verweist dabei auch auf das Kapitel „Autogamie“ in Kerners Pflanzenleben. Ein auf S. 307 hinzugefügter kurzer Nachweis auf die biologischen Verhältnisse zeigt deren vielseitige Erwähnung. Die ausführliche Betrachtung der Einrichtungen und Lebenserscheinungen des Scharbocks (S. 4) soll für die Schüler eine Anregung sein, ähnliche Beschreibungen für die Vertreter anderer Pflanzengruppen zu entwerfen. Daß dem Lehrer für seine Methode im Buche keine bindenden Vorschriften gemacht werden, gilt dem Verfasser als selbstverständlich.

Neu sind in dem Werke vier Farbentafeln, von denen die Pilztafel als Beilage zum Pilzmerkblatt des k. Gesundheitsamtes erschienen ist.

Das Lehrbuch bietet im ersten Teil (S. 1—152), systematisch geordnet, die Betrachtung der wichtigsten Pflanzenarten und faßt sie nach Familien zusammen, der zweite Teil bringt die Einteilung der Pflanzen, einen kurzen Abschnitt über ihre geographische Verbreitung, der dritte Teil (S. 290—302) bietet die Hauptpunkte der Anatomie und Physiologie. Das sorgfältig mit Benutzung der neueren Anschauungen durchgearbeitete Lehrbuch ist auch mit zahlreichen guten Bildern versehen und verdient vollkommen die Verbreitung, die es nach seinem mehrfach wiederholten Erscheinen erworben hat.

3. Prof. **Josef Bubeníček**, Lehrbuch der Pflanzenkunde für Lehrer- und Lehrerinnenbildungsanstalten. 4. umgearb. Aufl. 219 S. Mit 3 Farbendrucktafeln und 1150 Figuren in 302 Textabbildungen. Wien 1907, F. Tempsky. Geb. 3 K 50 h.

Dieses für den Unterricht gewiß recht geeignete Lehrbuch erinnert in seiner Anordnung und Behandlung sehr an Wettsteins Leitfaden für die oberen Klassen der österreichischen Mittelschulen, welchem Werkchen, das im gleichen Verlage erschienen, auch die meisten der schönen Abbildungen entnommen scheinen. Das Lehrbuch führt die Pflanzen in systematisch aufsteigender Folge auf, gibt gelegentlich bei den Beschreibungen auch biologische Angaben und bringt solche überdies noch in dem Abschnitt: „Vom Leben der Pflanze“. Am Schlusse befindet sich auch

ein Abschnitt über: Verteilung der Pflanzen (geographische Verbreitung). Dieser ist für die Ausbildung von Lehrern wohl etwas zu kurz ausgefallen, auch ist unter den Ursachen über die geographische Verbreitung gar nicht auf die geographische Lage und die geologische Entwicklung der Pflanzenwelt Rücksicht genommen. Man hätte wohl eine Karte über die geographische Verbreitung der wichtigsten Gewächse an der Erdoberfläche erwarten können und auch einen, wenn auch kurzen Abschnitt über die Entwicklung der Pflanzen in den verschiedenen geologischen Epochen. Ob es nicht auch angezeigt wäre, etwas über die Kultur der Pflanzen im Garten, im Hause und auf Feldern zu lehren, da doch der Lehrer, namentlich auf dem Lande vielfach Gelegenheit findet, entsprechende Kenntnisse zu verwerten.

4. Prof. Dr. F. **Schaar**, Naturgeschichte für Mädchen-Lyceen.*) B. Pflanzenkunde. Wien, F. Deuticke.
   1. für Klasse I 48 S. mit 57 Abbildungen. 1902. 1 K.
   2. für Klasse II 235 S. mit 253 Abbildungen. 1905. 3 K.
   3. für Klasse III 75 S. mit 88 Abbildungen und 2 lithograph. Tafeln. 1906. 1 K 20 h.

Das erste Heft von dieser Sammlung beschreibt meist großblütige Pflanzen aus etwa 20 Familien, ohne auf biologische Einzelheiten einzugehen. Am Schluß wird kurz die Morphologie der Pflanzen zusammengefaßt.

Im zweiten Heft wird eine größere Anzahl von Blütenpflanzen der verschiedensten Familien beschrieben und dabei auf die Biologie in gebührender Weise Rücksicht genommen, ebenso auf die Beschreibung der Familien und Klassen des natürlichen Systems. Die Morphologie ist entsprechend erweitert.

Das dritte Heft beschäftigt sich in der ersten Hälfte mit den Kryptogamen, in der zweiten Hälfte bietet es Beschreibungen von einer weiteren Anzahl von Blütenpflanzen, worunter viele als Zimmerpflanzen gezogene Gewächse genannt werden. Am Schluß findet man einen Abschnitt über Pflege der Pflanzen im Garten, besonders auch der Obstbäume und eine kurze Angabe über die Verteilung der Pflanzen auf der Erdoberfläche.

Alle drei Hefte sind mit vielen guten Bildern versehen. Der Text ist mit Benutzung guter Quellen sachgemäß ausgewählt, so daß er beim Unterricht recht gut verwendbar ist. Der pflanzengeographische Abschnitt hätte vielleicht etwas mehr ausgeführt sein können. Über die geologische Entwicklung der Pflanzenwelt dürfte in der folgenden Klasse gelehrt werden.

5. **Schmeils** Naturwissenschaftliches Unterrichtswerk. Pflanzenkunde, unter besonderer Berücksichtigung der Beziehungen zwischen Bau und Lebensweise der Pflanzen. Nach dem naturw. Unterrichtswerke von Prof. Dr. O. Schmeil auf Grund der neuen preußischen Lehrpläne bearbeitet von Prof. Dr. J. Norrenberg. Ausgabe für Realanstalten. 1.—3. Heft: Sexta, Quinta, Quarta (24, 46 u. 47 S.). Mit 29 mehrfarbigen Tafeln, sowie zahlreichen Textbildern nach Originalzeichnungen. Leipzig 1907, E. Nägele. In 2 Bd. geb. 2,60 M.
   4. Heft: Untertertia. 92 S. mit 4 mehrfarbigen Tafeln, sowie zahlreichen Textbildern nach Originalzeichnungen. Ebendaselbst. 1907. Kart. 1,40 M.

Neben der Tierkunde, welche im vorigen Jahresbericht genannt wurde, ist für dieselben Klassen der Realanstalten auch diese Pflanzen-

*) Vom Minister für Kultus und Unterricht approbiert.

kunde erschienen. Sie betrachtet in VI zwölf Pflanzen, in V siebzehn und in IV fünfzehn Pflanzen ausführlich, berücksichtigt aber daneben auch verschiedene verwandte Gewächse. Dem Lehrplane nach sind nur Blütenpflanzen aufgenommen und ihre Beschreibung ist ganz in der Weise der übrigen Schmeilschen Werke durchgeführt; diesen Werken sind auch die vorzüglichen Abbildungen entnommen, welche den Text unterstützen. In IV ist auch das Linnésche Pflanzensystem in Hauptzügen und eine kleine Tabelle zu Bestimmungsübungen angefügt.

Für Untertertia enthält das Heft: Beschreibung und Vergleichung von Pflanzen mit verwickeltem Blütenbau und von einigen Sporenpflanzen. Im Anschluß daran Erweiterung und Vertiefung der morphologischen und biologischen Begriffe. Die wichtigsten Familien der Blütensysteme. Übersicht über das natürliche Pflanzensystem und Übungen im Bestimmen der Gattungen und Arten aus den wichtigsten Familien der Blütenpflanzen.

Es ist erfreulich, daß die von Schmeil so konsequent durchgeführte Betrachtungsweise sich mehr und mehr in verschiedenen Arten von Schulen einbürgert und zu hoffen, daß das Werk bald in seiner Vollendung vorliegt.

6. Dr. **Th. Engel** und **Karl Schlenker**, Die Pflanze, ihr Bau und ihre Lebensverhältnisse. Gemeinfaßlich dargestellt. In 12 Lieferungen à 60 Pf. Lieferung 6—12. Ravensburg 1907, O. Maier. 7,20 M.

Der Anfang dieses Werkes ist vom Referent im Bd. 58, S. 186 des Jahresberichtes angezeigt worden, und es wurde darauf aufmerksam gemacht, daß es geeignet ist, botanische Kenntnisse in weitere Kreise zu tragen. Auch die Fortsetzung und der Schluß des Werkes entspricht diesem Urteil. In der sechsten Lieferung wird die Vermehrung der Pflanzen gelehrt durch Zwiebeln, Stecklinge, Adventivknospen usw. Darauf die geschlechtliche Fortpflanzung, wobei die neueren Forschungen gewissenhaft zur Sprache kommen. Nachdem hierbei das gegenseitige Verhältnis von Pflanzen und Insekten in sehr anschaulicher Weise geschildert ist, geht der Verfasser auf weitere Wechselbeziehungen zwischen Tieren und Pflanzen ein, sowie auf die Lebensgemeinschaft zwischen Pflanzen und Pflanzen, auf die Scheinschmarotzer und Verwesungspflanzen, endlich auf die echten Schmarotzer, sowohl aus den Phanerogamen und Kryptogamen. Nun wird auch die Entstehung und Abstammung der Arten untersucht, endlich die Verbreitung der Pflanzen auf der Erde.

Ein systematisches Inhaltsverzeichnis (S. V—XX) gibt über den Plan des Ganzen Auskunft und ein alphabetisches Verzeichnis erleichtert das Aufsuchen einzelner Angaben im Buche, das jedem Freunde der Pflanzenwelt empfohlen werden kann.

7. **Gustav Müller**, Rektor, Mikroskopisches und physiologisches Praktikum der Botanik für Lehrer. 224 S. Mit 235 vom Verf. entworfenen Figuren. Leipzig 1907, B. G. Teubner. Geb. 4,80 M.

Auch wenn man nichts Neues suchen will, sondern nur das bereits Gefundene mit eigenen Augen zu sehen wünscht, es durch eigenes Nachdenken verarbeiten und andere darüber belehren will, muß man die Methode der Forschung anwenden, wie der Verfasser im Vorworte sagt. Aus Büchern allein lernt man die Natur nicht kennen. Wie man aber vorgehen muß, um der Natur nachzugehen, mit welchen Mitteln und auf welchem Wege es möglich ist, in der Pflanzenkunde auf einem kleinen, aber recht bedeutsamen Gebiete sicher sein Ziel zu erreichen, das lehrt der Verfasser hier in gründlicher Weise.

Er macht vor allem mit dem Mikroskop und seiner Anwendung bekannt, nennt die besten Bezugsquellen, die Herstellung mikroskopischer Präparate und der dazu nötigen Utensilien. Sodann beschreibt er die mikroskopischen Untersuchungen und die Ergebnisse mikroskopischer Forschung. Von der Zelle ausgehend, zeigt er, wie man den Bau der Phanerogamen erkennen kann. Darauf zeigt er noch, welche Versuche man mit phanerogamischen Pflanzen ausführen kann, um die verschiedenen im Pflanzenleben wichtigen Prozesse zu erkennen.

Das Werkchen ist daher sehr geeignet, bei eingehendem Studium der Pflanzenphysiologie als Wegweiser zu dienen und namentlich den Lehrer zu unterstützen in der Vorbereitung beim Unterricht und zum Anstellen der nötigen Versuche.

8. **Paul Säurich**, Das Leben der Pflanzen. IV. Band: Im Gewässer. Bilder aus der Pflanzenwelt. Unter Berücksichtigung des Lebens, der Verwendung und der Geschichte der Pflanzen bearb. VIII u. 173 S. mit 123 Abbildungen im Text. Leipzig 1907, E. Wunderlich. 2 M.

Wie in den anderen Bänden seines Werkes, hat der Verfasser hier eine natürliche Gruppe von Gewächsen vorgeführt, welche durch ihr gemeinsames Auftreten ähnlicher Lebensbedingungen bedürfen und daher auch ähnliche Beschaffenheit ihrer Organe zeigen und in ihrer Lebensweise dem Elemente angepaßt sind. Niedere und höhere Pflanzen gehören in eine solche Lebensgemeinschaft. Der Verfasser betrachtet zuerst die betreffenden Pflanzen im einzelnen, untersucht, wie ihre Organisation dem Wasserleben entspricht, wie sie sich ernähren, vermehren und verbreiten, und in welchen Beziehungen sie zur Tierwelt stehen, endlich auch, wie sie sich gegenüber dem Einflusse der Witterung verhalten, gegen das Austrocknen der Gewässer wie gegen das Erfrieren. Endlich wird auch untersucht, wie der Mensch sich ihnen gegenüber verhält, welchen Nutzen er von ihnen zieht. Die eingehende Schilderung der Biologie dieser Gewächse lehrt das Bändchen als eine vorzügliche Ergänzung anderer Werke erscheinen, bei welchen die niedere Betrachtung der Organismen noch nicht durchgeführt ist. Am Schluß der Betrachtung der Einzelarten wird auch ein Überblick geboten, welcher die im einzelnen gemachten Beobachtungen zu allgemeinen Gesichtspunkten vereinigt. Schließlich wird auch auf die Bedeutung der Gewächse in Poesie, Sage und Geschichte hingewiesen, so daß der Leser in jeder Weise für diese Gruppe aus der Pflanzenwelt interessiert wird. Das Werkchen dürfte daher auch den Lehrer bei seiner Vorbereitung für den Unterricht gute Dienste leisten; andererseits der reiferen Jugend behilflich sein, sich für ihre Ausflüge vorzubereiten und mit größerem Erfolge sich eigenen Studien hinzugeben. Es möge daher nachdrücklich auf dieses Bändchen von Säurich, Bilder aus dem Pflanzenleben, hingewiesen werden, das im Verein mit den übrigen Bändchen der Sammlung einen hohen Wert für die Erkenntnis des Pflanzenlebens in weiteren Kreisen besitzt.

9. Prof. Dr. **Ad. Wagner**, Streifzüge durch das Forschungsgebiet der modernen Pflanzenkunde. 3 Vorträge. 93 S. München 1907, E. Reinhardt. 1,50 M.

In derselben kurzen Form, wie der Verfasser diese Vorträge gehalten hat, bietet er sie hier einem größeren Publikum. Er bietet in ihnen eine Antwort auf mehrere Fragen, welche in unserer Zeit aufgetaucht sind, durch ihre Bedeutung den größten Einfluß auf unser Denken und die Entwicklung der naturwissenschaftlichen Forschung ausgeübt haben und immer mehr sich ausüben werden.

Zuerst untersucht er das Problem der Empfindung in der Pflanzenwelt. Anknüpfend an die Linnéschen Unterscheidung der Tier- und der Pflanzenwelt zeigt er, wie diese Grenze nun völlig gefallen ist, seitdem man auch bei den Pflanzen annehmen muß, daß sie auf äußere Einwirkung reagieren und demgemäß Bewegungen ausführen, welche den Umständen gemäß sich als zweckmäßig erweisen, daß sie also empfindungsfähig sind.

Ausgehend von der Zelle und den in ihr wohnenden Fähigkeiten, bespricht der Verfasser im zweiten Vortrage die Entstehung mehrzelliger Pflanzen und Tiere und zeigt dadurch, wie man sich die Entwicklung der organischen Welt denken kann, zum Teil durch Anpassung an verschiedene Umgebung, zum Teil durch weitere Entwicklung ererbter Eigenschaften und kommt dadurch zu den Lehren Lamarcks und Darwins, von denen der erstere die im Innern der Zelle wirksamen Faktoren hervorhebt, während letzterer mehr die äußeren Verhältnisse, den Einfluß der Umgebung betont. Aus der Entwicklung der organisierten Welt ergibt sich die große Bedeutung der Systematik, wie sie im natürlichen System zum Ausdruck gebracht werden soll.

Der dritte Vortrag behandelt die organische Zweckmäßigkeit. Es wird gezeigt, wie die Organismen der Umgebung angepaßt, bei deren Veränderung in zweckmäßiger (besser erhaltungsmäßiger) Weise Veränderungen eintreten. Da solche erst allmählich vor sich gehen, erklärt sich das öftere Vorkommen sogenannter Unzweckmäßigkeiten. Der Verfasser erinnert daran, daß die äußeren Eindrücke von den Organismen empfunden werden und diese darauf reagieren. Er weist dies aus verschiedenen Beobachtungen nach und sieht darin seinen Entwicklungsfaktor, dessen Ursprung schon in der Empfindungsfähigkeit der einzelnen Zelle liegt.

Die Darlegungen des Verfassers belehren in anregender Weise über die neueren Anschauungen in der Pflanzenkunde und sind geeignet, zum Verständnis derselben in weiten Kreisen beizutragen.

10. Dr. H. **Franck**, Prof., Blütenbiologie der Heimat. 34 S. Leipzig 1907, Quelle & Meyer. 80 Pf.

In anspruchsloser Weise bespricht der Verfasser das Wesen der Blütenbiologie, indem er an einer Reihe von Pflanzen und Pflanzengruppen zeigt, wie die Befruchtungsorgane der Pflanzen beschaffen sind und in welcher Weise deren Tätigkeit vor sich geht. Der Verfasser will nichts Neues bieten, aber das Erkannte in weiten Kreisen bekannt machen, und den Leser zum Beobachten anleiten, indem er an allgemein bekannten Objekten die Blüteneinrichtungen schildert und zeigt, wie auf die verschiedenste Weise der Zweck der Befruchtung erreicht wird und schädliche Einflüsse abgehalten werden. Das Schriftchen entspricht ganz wohl seinem Zweck, doch würden viele Leser wohl ein neues, vollständiges Lehrbuch der Botanik vorziehen, in welchem die betreffenden Erscheinungen ebenso dargestellt werden.

11. Wissenschaft und Bildung, Einzeldarstellungen aus allen Gebieten des Wissens von Dr. Paul Herre. Prof. Dr. **Giesenhagen**, Befruchtung und Vererbung im Pflanzenreich. 132 S. Mit 31 Abbild. Leipzig 1907, Quelle & Meyer. Geb. 1.35 M.

Die Verschiedenheit von Tier und Pflanze findet der Verfasser u. a. darin, daß das Tier ein begrenztes Wachstum habe, nach Erreichung einer bestimmten Größe absterbe, daß aber die Pflanze ein unbegrenztes Wachstum zeige und nur durch äußere Umstände zum

Absterben gebracht werde. Er beweist das durch das große Alter vieler Bäume und dadurch, daß die Pflanzen jederzeit Organe besitzen und erzeugen, welche unter günstigen Umständen sich weiterentwickeln können. Jeder Teil einer Pflanze könne auf diese Weise zur Vermehrung derselben beitragen, indem er in sich bereits den Grundplan der Pflanze enthält, welche zu einer ganzen Pflanze sich ausbilden könne. Selbst die einzelne Zelle, die sich äußerlich nicht als besonders organisiert erkennen lasse, habe in sich bereits eine eigenartige Bildung, so daß sie sich in der Weise der Mutterpflanze entwickele. Selbst die staubfeinen Sporen der Pilze entwickeln sich daher zu Pilzen der gleichen Art. Der Verfasser zeigt, wie die bei einer Teilung der Zellen in ihrem Innern auftretenden Chromosomen an Zahl und Gestalt für jede Pflanzenart übereinstimmen, daß also der Bauplan der Pflanze schon in der Zelle vorgebildet ist, und daß daher stets wieder Pflanzen derselben Beschaffenheit sich aus ihm entwickeln. Er zeigt das bei der vegetativen Vermehrung der Pilze und Algen und dann auch, wie bei der Vereinigung von Geschlechtszellen sich Nachkommen von gleicher Beschaffenheit bilden. Das wird in aufsteigender Folge von allen Gruppen des Pflanzenreiches bewiesen und endlich noch gezeigt, wie bei der Vereinigung von Geschlechtszellen verwandte Arten die Eigenschaften der beiden Eltern und der Nachkommen wiederholen, und welche merkwürdige Beobachtungen man in diesem Falle machen konnte.

Das Schriftchen bietet daher eine sehr anregende Lektüre und verweist am Schlusse auf mehrere Erscheinungen in der Literatur, in welcher der Leser die berührte Frage der Vererbung noch eingehender studieren kann.

12. **E. Neukauf**, Die Pflanzenwelt des Mikroskops. („Aus Natur und Geisteswelt".) Leipzig 1907, B. G. Teubner. Geb. 1,25 M.

Der Verfasser will dem Unkundigen einen Begriff von dem wunderbaren Formenreichtum der mikroskopischen Pflanzenwelt bieten und über die Wichtigkeit dieser Organismen aufklären, zugleich aber auch anregen, selbständig Untersuchungen mit dem Mikroskop zu machen und so diesen Teil der Naturforschung in weiten Kreisen verbreiten. Das Werkchen ist sehr anregend geschrieben und dürfte seinem Zweck recht gut entsprechen. Der Verfasser lernt aus demselben die niedrigsten Formen des Pflanzenreichs, Pilze und Algen, kennen. Am Schluß ist eine Anweisung zur Beschaffung des Materials und zu seiner Untersuchung gegeben.

13. Dr. **Fr. Tobler**, Kolonialbotanik. („Aus Natur und Geisteswelt".) 132 S. Mit 21 Abbild. im Text. Leipzig 1907, B. G. Teubner. Geb. 1,25 M.

Ausgehend von Vorlesungen, welche der Verfasser an der Universität Münster im Winter 1906/07 gehalten hat, hat der Verfasser deren Inhalt in etwas erweiterter Form, vermehrt mit statistischen Mitteilungen, einem größeren Publikum vorgeführt. Das hohe Interesse, das Deutschland durch die Entwicklung seiner Kolonien der Kultur tropischer Gewächse entgegenbringt, muß einem Werkchen, wie dem vorliegenden, einen großen Leserkreis sichern. Die Gewinnung der tropischen Rohprodukte wurde anfangs den Eingeborenen überlassen und wurde dadurch zu einem starken Raubbau, der oft die wichtigsten Gewächse zum Aussterben zu bringen drohte, so daß allmählich der Europäer die Sache in die Hand nahm und solche Gewächse zu kultivieren begann, erst in der Heimat der Pflanzen, dann auch in anderen Gebieten, wo ein ähnliches Klima den Anbau als lohnend erkennen ließ. Großartige botanische Gärten

wurden an mehreren Punkten der Tropen angelegt, große Versuchsfelder folgten. Es wurden die Eingeborenen in Schulen unterrichtet und so mit dem Anbau verschiedener Pflanzen im großen angeleitet. Dabei wurden die Methoden der Agrikultur, welche sich in Europa bewährten, die Auswahl geeigneten Bodens, dessen maßvolle Ausnutzung und Düngung in richtiger Weise zur Anwendung gebracht. Wie man einerseits dadurch die Eingeborenen zu einem seßhaften Leben und zu beginnender Kultur gewann, so daß sie tüchtige Arbeiter wurden, so erzielte man andererseits Pflanzenkulturen, welche die uns unentbehrlichen Produkte der Tropen in immer reicherem Maße zu liefern imstande sind. Ungemein große Erfolge haben die Holländer schon in ihren großartigen Instituten in Buitenzorg auf Java erzielt, wohin europäische Forscher, pflanzenphysiologisch geschulte Botaniker vielfach gezogen wurden, um durch eingehende Untersuchungen der Kulturpflanzen die Möglichkeit besserer Methoden für deren Anbau festzustellen und dadurch die Grundlage für ihre weitere Verbreitung zu schaffen. Wenn man auch schon in Europa erfolgreiche Studien in botanischen Gärten (London, Berlin, Marseille usw.) erzielt, so bietet doch die Anlage von Versuchsgärten in den Kolonien selbst (im Kongostaate) eine größere Gewähr für geeignete Resultate; selbst die Missionsanstalten helfen in gediegener Weise mit, indem neben den Geistlichen auch Handwerker und Landwirte durch sie unterrichtet und in die Tropen gesendet werden.

Nach der Entwicklung solcher allgemeiner Grundsätze, wobei auch noch die Arbeiterfrage und die Transportwege in Erwägung gezogen wurden, schildert der Verfasser im speziellen die Kultur einzelner Gewächse (Kakao, Kaffee, Tee, Rohrzucker, Reis, Kautschuk und Guttapercha und Palmen). Nach den besten Quellen und an der Hand guter Bilder, deren Originale ihm zur Verfügung gestellt wurden, schildert der Verfasser die Kultur der Pflanzen, und die Resultate, welche man gegengegenwärtig (bis Ende 1906) erzielte. Das Werkchen verdient das höchste Interesse der Leser.

VIII. Mineralogie.

1. **G. Steinmann**, Der Unterricht in Geologie und verwandten Fächern auf Schule und Universität. Sonderabdruck aus „Natur und Schule". VI. Bd. (S. 242—268.) Leipzig 1907, B. G. Teubner. 1 M.

Bisher wird der geologische Unterricht im Anschluß an die Mineralogie erteilt, welche sich der Chemie anschließt. Er spielte daher eine sehr unbedeutende Rolle. Im Gegensatz dazu hat die von der Gesellschaft der Naturforscher und Ärzte im Jahre 1904 gewählte Unterrichtskommission die Geologie den biologischen Fächern angegliedert. Es wurde auch betont, daß der Unterricht in Erdkunde bis in den oberen Klassen der höheren Schulen durchgeführt und nur von fachmännisch vorgebildeten Lehrern erteilt werde, auch das Studium der Erdkunde an den Hochschulen in nähere Beziehung zu den naturwissenschaftlichen Studien treten solle. Im Anschluß an den Bericht der erwähnten Kommission wurden mehrere Gelehrte aufgefordert, die Probleme des Hochschulunterrichts für naturwissenschaftliche Lehramtskandidaten zu erörtern, so F. Klein für den mathematisch-physikalischen, Chun für den biologischen, Duisdorf für den chemischen und Peter für den botanischen Unterricht. Der Verfasser wurde aufgefordert, dasselbe für den geologischen Unterricht auszuführen und ist mit vorstehendem diesem Auftrage nachgekommen.

Er beginnt mit dem primitiven Zustande des geologischen Unterrichts vor noch etwa 30 Jahren, wo derselbe in didaktischer Beziehung weit hinter anderen naturwissenschaftlichen Fächern zurückstand. Jetzt haben sich aber unsere Kenntnisse von der Beschaffenheit der Erdoberfläche, vom Bau und der Zusammensetzung der Erdrinde durch unsere Untersuchungsmethoden bedeutend vervollkommnet. Die Zahl der wissenschaftlichen Arbeiter ist ungemein gewachsen, die Einrichtung geologischer Landesanstalten in vielen Ländern hat die systematische Durchforschung vieler wichtiger Gegenden mit sich gebracht, die Geologie ist eine systematisch geschlossene Wissenschaft geworden. Sie liefert daher den Stoff zur richtigen Beurteilung des heutigen Zustandes unserer Planeten und seiner Bewohner. Es ist unmöglich, die heutige Verbreitung der Tier- und Pflanzenwelt zu begreifen, ohne die geologischen Wandlungen der jüngsten Vergangenheit genau und die älterer Zeiten in großen Zügen zu kennen. Man sollte wohl fordern, daß Zoologen und Botaniker einigermaßen mit den Tieren und Pflanzen früherer Zeiten vertraut seien, aus denen die heutigen Organismen auf irgendeine Art hervorgegangen sind. Es sollte also Geologie und Paläontologie im Unterricht der Universitäten wie der Mittelschulen zu ihrem Rechte kommen.

Besonders wichtig sind auch die Beziehungen der Geologie zur Geographie. Letztere muß, wenn sie Anspruch auf rationelle und systematische Wissenschaftlichkeit erheben will, auf naturwissenschaftlicher, besonders geologischer Grundlage fußen. Daraus folgerte der Verfasser, daß die Ausbildung der Lehrer auf den Hochschulen eine weitaus intensivere sein sollte als bisher. Er schildert eingehend, wie das Studium an der Hochschule betrieben werden solle und wie dann auch die Prüfungsordnung für Lehrer entsprechend auf die neue Entwicklung und Gruppierung der Wissenschaft einzugehen habe.

Des weiteren geht der Verfasser auch auf den geologischen Unterricht in der Schule ein. Er will die Geologie nicht als gesondertes Unterrichtsfach durch eine Reihe von Klassen durchgeführt wissen, wohl aber soll sie einerseits in den chemisch-mineralogischen und biologischen Unterricht, andererseits in den geographischen Unterricht eingeflochten werden. Daß der Unterricht natürlich auf Grundlage zahlreicher Anschauungsmittel erteilt werden muß, ist selbstverständlich, ebenso daß der Unterricht einen Lehrer voraussetzt, der nicht dilettantisch, sondern gründlich in allen Nebenfächern ausgebildet ist.

Es wäre interessant, die Ideen des Verfassers, die er in seinem Aufsatz öfter nur kurz angedeutet hat, in größerer Ausführlichkeit ausgeführt zu sehen. Immerhin aber führt seine Arbeit in anregender Weise ein in die Bedürfnisse des Unterrichts in unserer Zeit.

2. Dr. **Paul Wagner**, Lehrbuch der Geologie und Mineralogie für höhere Schulen. Große Ausgabe für Realgymnasien und Oberrealschulen. 208 S. Mit 264 Abbild. u. 3 Farbentafeln. Leipzig 1907, B. G. Teubner. 2,70 M.

Die Reform des höheren Schulwesens soll, wie der Verfasser sagt, den Schüler entlasten, ohne eine Verflachung der Gesamtbildung eintreten zu lassen. Dies versucht der Verfasser für die unorganische Natur durchzuführen, indem er das einfache Beschreiben und Unterscheiden zahlreicher Mineralien und Gesteine zugunsten einer Vertiefung in die genetischen und dynamischen Probleme beschränkt. Für den Unterricht in der unorganischen Natur ist ein chemischer Unterricht vorauszusetzen. Für den Fall, daß ein solcher nicht vorangegangen ist, wird hier ein kurzer Abschnitt über chemische Grundbegriffe vorausgeschickt. An diesen

schließt sich an die Entstehung von Sedimenten, welche mit einem Versuche beginnt und durch die Zeichnung des Durchschnittes an einer Kiesgrube usw. erläutert wird. So erklären sich die Ablagerungen in fließendem Wasser, in Seen, im Meere und durch den Wind. Nun werden die Gletscher in ihren Ablagerungen untersucht und die Bildung der Konglomerate, Breccien, Sandsteine und Tonschiefer besprochen. An die mechanischen schließen sich die chemischen Sedimente an, Kochsalz, Anhydrit und Gips, endlich der kohlensaure Kalk, Kalkspat, Dolomit u. a. Karbonate, wobei wieder einige chemische Versuche erläuternd wirken. Beim Quarz wird seiner Härte und geringen Löslichkeit gedacht, des Vorkommens von Kieselsäure in heißen Quellen und des abgesetzten Kieselsinters und der Entstehung von Achat und kristallisiertem Quarz, von Feuerstein und verkieselten Organismen, worauf die Abarten des Quarzes und Opales aufgezählt werden. Nachdem nun die Rolle des Kalziumphosphates in der Natur beleuchtet ist, wird auf die Entstehung der organischen Sedimente eingegangen, zu welchen neben der Steinkohle auch zum Teil der Graphit gezählt ist.

Näher eingehend auf die Lagerungsformen der Sedimentgesteine ergibt sich die ursprüngliche Lagerung und die durch spätere Bewegungen der Erdrinde erfolgten Verwerfungen, Faltungen. Schließlich wird hingewiesen auf die unter den Sedimenten liegenden Massengesteine, deren Bestandteile teils unmittelbar kenntlich, teils im Dünnschliff nachweisbar sind. Bei den Massengesteinen wird der verschiedenen Absonderungsformen gedacht, die der mechanischen und chemischen Verwitterung vorangehen, so daß sich hieraus der Material für die Sedimente ergibt.

Die Herkunft der Massengesteine wird durch den Vulkanismus erklärt, die Wirkung der glühenden Gesteine auf die durchbrochenen Sedimente und die Entstehung der Gesteine an den Vulkankratern wird geschildert, das Vorkommen von Edelsteinen, edlen Metallen und Erzen angereiht und endlich auf die Bildung der Erdrinde im großen eingegangen, wobei die Entwicklung der organischen Welt der verschiedenen Formationen untersucht und die Abstammungslehre in ihren Hauptzügen vorgeführt wird.

Ein Anhang behandelt die Kristallographie, die Härte und Dichte der Mineralien sowie ihre chemische Untersuchung und Anordnung nach der chemischen Zusammensetzung.

Wie aus dem hier kurz geschilderten Lehrgang des Werkes zu ersehen ist, läßt sich dasselbe mit Vorteil dem Unterricht über die unorganische Natur zugrunde legen, obschon Referent sich nicht verhehlt, daß auch mit dem sogenannten systematischen Unterricht in Mineralogie und Geologie ein ebenso erfolgreicher Einblick in das Wesen der unorganischen Natur geboten werden kann. Jedenfalls verdient indessen das Lehrbuch von Wagner das höchste Interesse der Lehrerwelt.

3. Dr. **M. Kraß** und Dr. **H. Landois**, Lehrbuch für den Unterricht der Mineralogie. Für Gymnasien, Realgymnasien u. a. höh. Lehranstalten bearb. 3. verb. Aufl. XI und 156 S. Mit 134 eingedruckten Abbildungen, einer geologischen Karte in Farbendruck und 3 Tafeln Kristallformationen. Freiburg 1908, Herdersche Verlagsh. Geb. 1,95 M.

Das vorzügliche kleine Lehrbuch ist nach chemischen Prinzipien geordnet und die Besprechung chemischer Lehren wird nicht nur bei der Vorführung der Mineralien eingefügt, es werden einige ganze Abschnitte der Chemie geordnet, so daß auch verschiedene technologische Prozesse

gehörig erklärt werden können. Ein einleitender Abschnitt fehlt, doch werden die im Laufe des Textes gebrauchten und erklärten Begriffe (über Gestalt, physikalische und chemische Eigenschaften) am Schlusse übersichtlich zusammengestellt und auf die Erklärung im Texte hingewiesen. Nur eine Übersicht der Kristallsysteme ist der Betrachtung der Mineralien vorangestellt; dabei empfiehlt aber der Verfasser, die Betrachtung der einzelnen Kristallgestalten bei den betreffenden Mineralien erst vorzunehmen.

Nach der Beschreibung der Mineralien wird auch die Betrachtung einzelner Gebirgsarten angefügt und eine Übersicht der geologischen Formationen nebst Angabe einzelner Petrefakten; während schon an verschiedenen Stellen des Textes geologische Vorgänge geschildert sind.

Um das Studium der Kristallformen zu erleichtern, empfiehlt der Verfasser, die Schüler nach drei beigelegten Tafeln Kristallnetze sich in einfachsten Formen anfertigen zu lassen, wozu er auch eine Anleitung gibt. Bei diesen Formen fehlen leider die charakteristischen Kombinationsformen des monoklinen und triklinen Systems (Feldspat, Augit, Hornblende, Gips, Kupfervitriol), und möge bezüglich dieser Formen hingewiesen werden auf die Kristallnetze von Ludwig Rothe (Wien, Pichlers Wwe. & Sohn), welche Sammlung für den Unterricht noch mehr entsprechen dürfte.

Eine hübsche Beigabe des schön ausgestatteten Werkes ist die geologische Karte von Mitteleuropa.

Ein kleiner Irrtum ist auf S. 74 gedruckt, indem Stickoxydul und Stickoxyd verwechselt erscheinen.

Bei der Landschaft aus der Zeit der Höhlentiere fällt auf, daß das Mammut fast unbehaart abgebildet ist, und daß sein Schwanz nicht richtig gezeichnet wurde.

4. Prof. Dr. **R. Scharitzer**, Lehrbuch der Mineralogie für die oberen Klassen der (österreichischen) Gymnasien. 6. durchgesehene Aufl. 122 S. Mit 120 Abbild. Wien 1907, F. Tempsky. Geb. 2 K.

Der Verfasser behandelt den Gegenstand in moderner Weise, indem er auch bei den Mineralien ihre Entstehung und Veränderung im Laufe der Zeit verfolgt, daher auch die geologische Entwicklung der Erdrinde in den Vordergrund stellt. Ja, er geht von der Kant-Laplaceschen Theorie der Erdbildung aus, betrachtet nach einer kurzen Einleitung zuerst die primären Gesteine, ihre Entstehung, die sie zusammensetzenden Mineralien, die wichtigsten Typen derselben und ihre Einschlüsse, sodann die chemische Tätigkeit des Wassers und die daraus resultierenden Mineralien, ebenso die mechanische Tätigkeit des Wassers mit ihren Produkten und die chemischen Sedimente und deren Veränderung nach der Ablagerung; endlich die Erze und Kohlen. Den Schluß bildet eine Tabelle, welche die Mineralien nach chemischen Prinzipien ordnet und mit ihren Eigenschaften aufzählt.

Das Werkchen ist nicht groß, bietet aber dem Schüler ein gutes Bild über den Lehrstoff und ist mit ausgezeichneten Abbildungen in großer Zahl versehen, welche das vorführen, was man an den Mineralien der Sammlung nicht sehen kann, namentlich Landschaften und die Kristallgestalten, deren Besprechung in ausgedehnter Weise bei den einzelnen Mineralstoffen geschieht.

Es ist daher für den Unterricht für solche Anstalten sehr empfehlenswert, welche dem Gegenstand nicht allzuviel Zeit zuwenden können.

5. Dr. **Franz Toula**, Hofr. Prof., Lehrbuch der Geologie. Ein Leitfaden für Studierende. 2. Aufl. Text XI u. 492 S. Mit Titelbild u. 452 Abbildungen im Text. Atlas von 30 Tafeln und 2 geologischen Karten. Wien 1906, A. Hölder. 16 M.

Das ausgezeichnete Lehrbuch, das wir nach seinen ersten Erscheinen (Jahresbericht, Bd. 53, S. 168) eingehend würdigten, erscheint hier von neuem in einer hier und da erweiterten Auflage. Neben einigen, durch neuere Forschungen veranlaßten Erweiterungen ist besonders die Vermehrung der vorzüglichen Abbildungen hervorzuheben, welche das Werk sowohl für Studierende als auch für Lehrer zu einer geeigneten Quelle für das eingehende Studium der Geologie auf moderner Grundlage machen. Es sei daher mit Bezugnahme auf unsere frühere Anzeige nochmals auf das gediegene Werk aufmerksam gemacht.

6. **Samuel Schillings** Grundriß der Naturgeschichte. III Teil: Das Mineralreich (in zwei, auch einzeln käuflichen Abteilungen).
   1. Abteil.: Oryktognosie (unter Hinweis auf die Technik der Mineralstoffe). 16. Bearbeitg., besorgt von Dr. A. Mahrenholz, Dir. der Landwirtschaftsschule zu Liegnitz. 148 S. Mit 225 Abbild. im Text.
   2. Abteil.: Petrographie und Geologie. 16. Bearbeitg., besorgt von Dr. A. Mahrenholz. 108 S. Mit 104 Abbild. im Text und einer farbigen geologischen Übersichtskarte Mitteleuropas. Breslau 1907, F. Hirt. In 1 Bd. geb. 3 M.

Schillings Grundriß erschien zuerst 1853 (vgl. Jahresbericht Bd. 32, S. 123). Es ist also erklärlich, daß die neuen Bearbeitungen, welcher von der dreizehnten an von Direktor Dr. Mahrenholz verfaßt sind, fast zu neuen Büchern geworden sind. Der Verfasser hat den Standpunkt einer Obertertia im Auge und sucht das Werk durch einige Zusätze auch für Landwirtschaftsschulen verwendbar zu machen. Die Kristallographie ist gegen früher bedeutend gekürzt. Auch die „physikalischen Eigenschaften" sind entsprechend der Stufe behandelt; in einzelnen Fällen könnte Fehlendes vom Lehrer der Physik nachgetragen werden. Die „chemischen Eigenschaften" sind neu, die einfachen chemischen Versuche leicht auszuführen. Die „Oryktognosie" beschränkt sich auf die Beschreibung der wichtigeren Mineralien, berücksichtigt die Technologie in genügender Weise; von Fundorten sind die deutschen, speziell die schlesischen mehr hervorgehoben. Ganz umgearbeitet ist auch die Petrographie, die Formationslehre ist gekürzt, und viele Petrefaktenbilder sind ausgelassen. Von Wert ist die Beigabe einer geologischen Karte. Ein Abschnitt über Bodenkunde wurde als überflüssig ausgelassen und auf die landwirtschaftlichen Lehrbücher verwiesen.

Das in jeder Hinsicht den neueren Anforderungen entsprechende Werk läßt sich mit Erfolg dem Unterricht zugrunde legen.

IX. Physik.*)

1. **Müller-Pouillets** Lehrbuch der Physik und Meteorologie in 4 Bänden 10. umgearb. u. verm. Aufl. Herausgeg. von Prof. Dr. L. Pfaundler unter Mitwirkung von Prof. Dr. O. Lummer, Dr. K. Drucker, Prof. Dr. A. Waßmuth, Prof. Dr. J. Hann, Prof. Dr. W. Kaufmann, Prof. Dr. A. Coehn und Dr. A. Nippoldt. Mit über 3000 Abbildungen und Tafeln, z. T. in Farbendruck.

   II. Band. 1. Abteilung: Die Lehre von der strahlenden Energie

*) Auch in diesem Jahre hatte mein hochverehrter Freund, Dr. Karl Rosenberg, k. k. Landesschulinspektor in Graz, die Güte, die Durchsicht der physikalischen Werke zu übernehmen, und sage ich ihm für seine so wertvolle Hilfe an dieser Stelle meinen herzlichsten Dank. Sein fachmännisches Urteil wird gewiß dem Berichte einen höheren Wert geben.

(Optik) von Dr. Otto Lummer. XXII u. 880 S. 15 M. Braunschweig 1907, F. Vieweg & Sohn.

III. Band. Wärmelehre, Chemische Physik, Thermodynamik und Meteorologie von Dr. L. Pfaundler, Dr. K. Drucker, Dr. A. Waßmuth und Dr. J. Hann. XIV und 923 S. Ebendaselbst. 1907. 16 M.

Über die beiden Abteilungen des ersten Bandes haben wir in Bd. 58, S. 194 und Bd. 59, S. 216 kurz berichtet. Mehr noch als im ersten Bande tritt die umfassende Neugestaltung in zeitgemäßem Sinne in den vorliegenden weiteren Bänden zutage. Der zweite Band geht bereits in der Einleitung auf die Maxwellsche elektromagnetische Lichttheorie, auf die Elektronentheorie und auf die Lorentzschen Untersuchungen zur Elektronik ein. Aus der Abbildungslehre, die in der vorigen Auflage vielleicht zu umfangreich geworden war, ist dagegen einzelnes weggeblieben und wurde insbesondere die photographische Optik auf das prinzipiell wichtigste eingeschränkt. In ähnlicher Weise wurden die Kapitel der physiologischen Optik und der Spektralanalyse im Sinne der neuesten Forschungen umgestaltet und ergänzt, wofür durch Weglassung minder wichtiger Dinge und kürzere Fassung einzelner Partien teilweise Raum geschaffen werden konnte. Von der Polarisation des Lichtes ist die ausführlichere Darstellung der Theorie der Glasreflexion, der Totalreflexion und der Metallreflexion, der Polarimetrie und der Kristalloptik der noch ausständigen zweiten Abteilung des Bandes vorbehalten geblieben. Auch die Grundlage der elektromagnetischen Lichttheorie wird daselbst geboten werden.

Im dritten Bande behandelt L. Pfaundler die Kapitel der Thermometrie und Kalorimetrie, die vielfach neu bearbeitet wurden. Die chemisch-physikalische Statik, die Umwandlung der Aggregatzustände und die Thermochemie bearbeitete K. Drucker, ein Vertreter der Schule Ostwalds, in fesselnder und lichtvoller Weise, während die Thermodynamik, die Wärmeleitung und die kinetische Wärmetheorie A. Waßmuth, einem hervorragenden Vertreter der theoretischen Physik, anvertraut wurden. Der meteorologische Anhang, dessen Bearbeitung Professor J. M. Pernter infolge Erkrankung zurücklegen mußte, fand durch J. Hann, den berühmten Verfasser des verbreiteten „Handbuches der Klimatologie", eine sorgsame und zeitgemäße Behandlung.

So nähert sich die Fertigstellung der neuen Auflage ihrem Abschlusse; auch in seiner neuen Gestalt wird das Werk, dessen typographische und illustrative Ausstattung einfach unübertrefflich ist, ein unentbehrlicher Bestandteil jeder Lehrerbibliothek bleiben. Wenn es auch den Leser bis zu den schwierigsten Gebieten physikalischen Wissens geleitet, so bleibt es doch immer noch ein Vorbild klarer Didaktik, aus dem der Lehrer auch in methodischer Hinsicht viel lernen kann.

2. Dr. **Wilhelm Donle**, Lehrbuch der Experimentalphysik für den Unterricht an höheren Lehranstalten. 4., verb. Aufl. VIII u. 385 S. Mit 420 in den Text gedruckten Abbild., einer Spektraltafel und 560 Übungsaufgaben. Stuttgart 1907, Fr. Grub. Geb. 3,60 M.

Der Umstand, daß von diesem, wiederholt in unserem Jahresberichte (Bd. 56, S. 193 und Bd. 57, S. 255) anerkennend besprochenen Lehrtexte nach etwa $1^1/_2$ Jahren abermals eine neue Auflage notwendig wurde, spricht von selbst für die Beliebtheit und Gediegenheit des Werkes. Außer einigen kleinen Verbesserungen in der Darstellung hat der Verfasser nur dort, wo die Fortschritte der jüngsten Zeit es erheischten,

einige Abänderungen vorgenommen. Willkommen werden den Freunden des Buches einige Ergänzungen in der Wellenlehre (§ 290) und in der physikalischen Optik (§§ 368, 373, 374) sein. Einer der besonderen Vorzüge des Buches liegt in der Fülle des Aufgabenmaterials, das durch die beigesetzten Resultate für den Schüler sehr wertvoll ist. Für eine künftige Neuauflage würde es sich empfehlen, die perspektivisch nicht günstig wirkenden Figuren 301 a und b zu verbessern.

3. **A. Genau**, Grundriß der Physik für Lehrerbildungsanstalten. I. Hälfte: Abriß der Physik für Präparandenanstalten. II. Hälfte: Abriß der Physik für Lehrerseminare. 3. Aufl. VIII u. 233 S. Mit 139 Figuren. Gotha 1907, E. F. Tienemann. Geb. 3,20 M.

Die beiden Teile dieses im „Jahresberichte" Bd. 55, S. 190 und Bd. 59, S. 219 angezeigten Unterrichtsbehelfes liegen nun in einem Bande vereinigt vor. Aus dem a. a. O. Gesagten möge nur wiederholt werden, daß der „Grundriß" zur Wiederholung des Lehrstoffes an Lehrerbildungsanstalten recht geeignet erscheint.

4. **Otto Rolle**, Naturlehre für mittlere Lehranstalten und gewerbliche Fortbildungsschulen. In 3 Teilen. I. Teil: Physik. IV und 148 S. Mit 128 in den Text gedruckten Abbildungen. Breslau 1907, Trewendt & Granier. Geb. 1,25 M.

Ein kurz gefaßter Leitfaden für den Unterricht an den sich an die Volksschule anschließenden mittleren Schulen (in Österreich Bürgerschulen). Die Darstellung ist, obwohl häufig etwas zu dogmatisch, doch eine geschickte; Merksätze sind durch Fettdruck hervorgehoben, Übungsaufgaben und Wiederholungsfragen sind den einzelnen Kapiteln in ausreichendem Maße beigegeben. Die Illustrationen sind deutlich und hübsch ausgeführt, der Druck ein korrekter. Alles in allem ein Lehrbehelf, der sich gut verwenden lassen wird.

5. **Hofers** Naturlehre für Bürgerschulen. In 3 konzentrischen Lehrstufen. Neu bearb. von Prof. Hans Barbisch.
   I. Stufe. 21. umgearb. Aufl. IV u. 68 S. Mit 109 Holzschn. Wien 1905 bis 1907, Manz. Geb. 85 Pf.
   II. Stufe. 18. umgearb. Aufl. IV u. 88 S. Mit 143 zum Teil farbig ausgeführten Figuren. Ebendaselbst. 1905—1907. Geb. 1,10 M.
   III. Stufe. 15. umgearb. Aufl. IV u. 77 S. Mit 84 zum Teil farbig ausgeführten Figuren u. einer farbigen Tafel. Ebendaselbst. 1905—1907. Geb. 1,30 M.

Das vorliegende, völlig neu bearbeitete Lehrbuch zeichnet sich ganz besonders durch kurze, klare und präzise Behandlung des Stoffes, durch sehr übersichtlichen und deutlichen Druck, sowie durch schön ausgeführte und lehrreiche Figuren aus. Allerdings können wir uns mit der Konstruktion der Figuren aus der geom. Optik trotz ihrer schönen Ausführung in Farben aus mehrfachen Gründen, die auseinanderzusetzen hier der Raum mangelt, nicht einverstanden erklären. Wir empfehlen das von Fleiß und ernstem Streben Zeugnis gebende Werk der Beachtung.

6. **Hans Götz** und Dr. **Georg Wetzstein**, Lehrbuch der Physik. Zum Gebrauch an humanistischen und realistischen Lehranstalten. 6 vollst. umgearb. Aufl. VIII u. 414 S. Mit 417 in den Text gedruckten Figuren, einer Spektraltafel und zahlreichen Übungsaufgaben sowie einer Beilage (40 S.), enthaltend die wichtigsten physikalisch-chemischen und Reduktionstabellen. München 1907, G. Franz. Geb. 4,40 M.

Die vorliegende Auflage unterscheidet sich von der letzten zunächst dadurch, daß die induktive Methode überall in den Vordergrund ge-

stellt wurde. So sagen die Autoren im Vorworte; bezüglich des Kapitels der Mechanik scheint dies freilich nicht zuzutreffen, da dieselbe vorwiegend dogmatisch und deduktiv behandelt ist. Im übrigen ist der Stoff bei knapper Darstellung durchaus verständlich dargestellt, durch deutliche Figuren erläutert und so reichhaltig, daß wohl alle Bedürfnisse befriedigt erscheinen dürften. Verbesserungsfähig erschienen uns u. a. die Ableitung des Momentensatzes (S. 18a), wo auch in Figur 17 der Buchstabe D fehlt, die Abschnitte über Arbeit und Energie, über Oberflächenspannung und Kapillarität. Für den Umstand, daß die Dynamik an den Schluß des Buches gestellt ist, sind die Autoren nicht verantwortlich zu machen; sie waren durch den Lehrplan für die bayrischen Anstalten daran gebunden; daß sich daraus aber mancherlei mißliche Folgeerscheinungen ergeben und das ganze System leiden muß, dürfte ohne weiteres klar sein. Willkommen dürfte vielen Lehrern das reichliche Aufgabenmaterial (u. a. sämtliche Absolutorialaufgaben bayr. Lehranstalten von 1870—1905) sein, wenngleich viele dieser Aufgaben mehr mathematischer als physikalischer Natur sind. Die Beilage enthält math.-phys. Tabellen; da sie besonders geheftet ist, dürfte ihre Verwendung sich sehr praktisch gestalten. — Jedenfalls gibt das gut ausgestattete Lehrbuch Zeugnis von eifriger und umfassender Lehrerfahrung seiner Autoren und verdient daher in reichem Maße Beachtung und Anerkennung.

7. Dr. **William Abendroth**, Leitfaden der Physik mit Einschluß der einfachsten Lehren der mathematischen Geographie nach der Lehr- und Prüfungsordnung von 1893 für Gymnasien.
I. Band: Kursus der Unter- und Obersekunda. 3. Aufl. X und 221 S. Mit 152 Holzschnitten. Leipzig 1902, S. Hirzel. 3,60 M.
II. Band: Kursus der Unter- und Oberprima. 3. Aufl. VIII und 291 S. Mit 174 Fig. im Text und einer Farbentafel. Ebendas. 1907. 4 M.

Der vorliegende Lehrtext soll — wie der Verfasser im Vorworte ausdrücklich betont — kein wissenschaftliches Gebäude der Physik aufführen, sondern sich nur als ein dem vorgeschriebenen Lehrgange folgendes Schulbuch dem Standpunkte der Schüler der obersten Klassen der sächsischen Gymnasien anpassen. Damit erscheint mancherlei Einwendungen, die man gegen den Aufbau des Systems erheben könnte, von vornherein die Spitze abgebrochen. Das ganze Werk ist ziemlich breit und in mehr beschreibender Form abgefaßt und sollte nach Absicht des Verfassers mehr ein „lesbarer Leitfaden für den repetierenden Schüler als ein Skelett von Definitionen und Lehrsätzen" werden, ein Standpunkt, den wir mit dem Verfasser teilen, da es „im Interesse der Entlastung der so vielerlei lernenden Jugend liegt, daß ein Nachschreiben oder gar Ausarbeiten des durchgenommenen physikalischen Lehrstoffes ausgeschlossen bleibt".

Die Darstellung des Lehrstoffes ist eine klare und sorgfältige, Druck und Ausstattung sehr gefällig. In einigen Teilen wird in der mathematischen Deduktion etwas weit gegangen, z. B. im zweiten Bande, S. 118ff. (Interferenz zweier in derselben und in entgegengesetzter Richtung fortschreitender Wellenbewegungen). Von Einzelheiten, die uns aufgefallen sind und hinsichtlich deren sie den Standpunkt des Verfassers nicht teilen können, mögen nur die folgenden erwähnt werden. Wenn auf S. 17 (Bd. 1) das spezifische Gewicht eines Stoffes als G e w i c h t der Volumeinheit definiert wird, geht es nicht an, auf der nächsten Seite dieselbe Größe als eine u n b e n a n n t e Z a h l hinzustellen. — Auch die Verwendung der Bezeichnung „Spannung" für das Bestreben

der Ladung, die Oberfläche des geladenen Körpers zu verlassen,*) ist, wie ja des öfteren in Fachzeitschriften besprochen wurde, nicht gestattet. Wird der Ausdruck „Spannung" überhaupt beibehalten, so darf er nur für „Potential" gebraucht werden, in welchem Sinne ihn ja u. a. auch Helmholtz verwendet hat. — Auf die Voltaschen Fundamentalversuche mit „trockenen Platten" könnte Verzicht geleistet werden. — Im Kapitel über „Galvanoskope und Galvanometer" wird im Schlußsatze der Besprechung des Multiplikators gesagt, daß dieses „Meßinstrument (?) für schwache galvanische Ströme als Galvanometer" bezeichnet wird, was leicht zu Mißverständnissen führen könnte. Die neueren Galvanometer verwenden ja nur sehr selten astatische Nadelpaare. — Endlich würde es empfehlenswert sein, bei künftigen Neuauflagen die Figuren 62 (S. 86) und 106 (S. 136) des zweiten Bandes durch andere zu ersetzen. Hinsichtlich der ersteren möge bemerkt werden, daß die Sprungweite der beiden aus verschiedener Höhe ausfließenden Wasserstrahlen gleich sein **kann**, die Figur aber die Meinung erwecken könnte, daß dies so sein **müsse**; in der zweiten Figur sind ebensowohl die Lochbohrungen wie das Zählwerk der Sirene von Cagniard de la Tour unklar, ja sogar unrichtig gezeichnet. Daß es uns fernliegt, durch diese kleinen Bemerkungen den Wert des schätzenswerten Unterrichtswerkes herabsetzen zu wollen, ist selbstverständlich.

8. Dr. **O. Lehmann**, Leitfaden der Physik zum Gebrauche bei Experimentalvorlesungen nach Frick, Physikalische Technik. 7. Aufl. XVI und 320 S. Taschenformat. Mit 81 eingedruckten Abbild. Braunschweig 1907, Fr. Vieweg & Sohn. Geb. 5 M.

Dieser kleine Leitfaden soll von Studierenden der Universität während der Vorlesung benutzt werden, um ihnen die spätere Ausarbeitung eines brauchbaren Kollegheftes zu erleichtern. Wenn er auch in erster Linie offenbar für die Hörer des Verfassers bestimmt sein dürfte, so wird doch die interessante und exakte Darstellungskunst des Autors dem nett ausgestatteten, handlichen Büchlein in kurzer Zeit einen großen Kreis von Freunden gewinnen.

9. **Johann Kleiber** und **Hugo Scheffler**, Physik für die Oberstufe. Zum Gebrauche für die Oberklassen höh. Lehranstalten. Unter besond. Berücksichtigung der norddeutschen Lehrpläne. 2., vollst. umgearb. Aufl. X u. 446 S. Mit mehr als 660 Fig., zahlreichen Musterbeispielen u. Aufgaben samt Lösungen. München 1907, R. Oldenbourg. Geb. 4,60 M.

Von der im 58. Bande, S. 197 dieses Jahresberichts angezeigten ersten Auflage unterscheidet sich die vorliegende zunächst durch die Ausscheidung des nicht mehr nötigen Stoffes der Unterstufe, wodurch Raum geschaffen wurde für mancherlei von verschiedener Seite gewünschte Ergänzungen. Auch mehr als 150 neue, meist recht gelungene Figuren wurden beigegeben. An Umfang erscheint das Buch um 44 Seiten vermindert, was nicht erstaunlich ist, da 39 Seiten des 21. Abschnittes „Chemie" weggefallen sind. An Stoffülle ist das Buch beträchtlich gewachsen und sind u. a. die neuesten Fortschritte der Wissenschaft und Technik in weitgehender Weise berücksichtigt worden. Als Beispiel dafür greifen wir heraus, daß auch das Prinzip der Kornschen Fernphotographie aufgenommen wurde. Ob es eine durchaus wertvolle Tätigkeit der Gymnasien und Realschulen bedeutet, von allem Neuen die Schüler zu

*) Daniels gebraucht in seinem Werke „Elektrizität und Magnetismus" hierfür die sehr treffende Bezeichnung „elektrostatischer Druck"; auch Lommel verwendet diese Bezeichnung.

unterrichten und ob es nicht für manchen Lehrer zu einer Gefahr werden werden könnte, wenn das Lehrbuch durch eine Überfülle des Gebotenen zu einem übermäßigen Vergrößern des Lehrgebietes auf Kosten der unbedingt nötigen Vertiefung verleitet, darüber dürften die Meinungen der Schulmänner erheblich auseinandergehen.

10. **J. Kleiber** und **H. Scheffler**, Elementarphysik mit Chemie für die Unterstufe der Gymnasien. Unter besond. Berücksichtigung der norddeutschen Lehrpläne. 3. Aufl. VII u. 136 u. 32 S. München 1907, R. Oldenbourg. Geb. 2 M.

Die an den Kleiberschen Unterrichtswerken wiederholt in diesem Jahresberichte anerkennend hervorgehobenen Vorzüge sind auch diesem kurzen Lehrtexte eigen, welcher durch die Weglassung der Akustik und Optik speziell für die Unterstufe der preußischen Gymnasien eingerichtet ist. Das Buch hat die königliche ministerielle Genehmigung zur Einführung in Preußen erhalten.

11. **J. Grüner**, Naturlehre. VII u. 136 S. Mit 159 Abbild. Stuttgart 1907, A. Bonz & Co. Kart. 1 M.

Der Verfasser, welcher seit Jahren an der Kirchberger Ackerbauschule die Naturlehre unterrichtet, hat in diesem kurzen Repetitionsbuche jenes Ausmaß physikalischen Lehrstoffes behandelt, welches an landwirtschaftlichen Anstalten, an welchen die Naturlehre als „Hilfsfach" eine mehr untergeordnete Stelle einnimmt, in etwa zweimal 40 Unterrichtsstunden durchgenommen werden kann. So erklärt sich die beständige Bezugnahme auf jene Dinge, die mit dem Betriebe der Landwirtschaft zusammenhängen, und die Auswahl des Lehrstoffes überhaupt, bei welcher Mechanik, Wärmelehre und Galvanismus am meisten berücksichtigt werden mußten. Der Leitfaden, welcher auch Wiederholungs- und Übungsfragen enthält, würde an Brauchbarkeit gewonnen haben, wenn die Figuren besser geraten wären.

12. Dr. **Adolf F. Weinhold**, Vorschule der Experimentalphysik. Naturlehr in elementarer Darstellung, nebst Anleitung zum Experimentieren und zur Anfertigung der Apparate. 5., verb. u. verm. Aufl. VIII u. 580 S. Leipzig 1907, Quandt & Händel. 10,50 M.

Weinholds Vorschule ist ebenso wie desselben Autors „Physikalische Demonstrationen" ein Standard work ersten Ranges für jeden Lehrer der Experimentalphysik geworden. Gleich „Fricks physikalischer Technik" hat gewiß auch die „Vorschule" das Verdienst, zahlreiche junge Männer der Physik als Jünger gewonnen zu haben. Während jedoch das Fricksche Werk heute seinen Charakter insofern völlig geändert hat, als es ein für die Mehrzahl der Lehrer schon durch seinen Preis unerschwingliches, immer mehr und mehr auf den Unterricht an den höheren und höchsten Anstalten zugespitztes Riesenwerk geworden ist, erscheint uns die Vorschule heute noch immer in jener schlichten, anheimelnden Form, in welcher sie so vielen von uns schon während der Studienzeit zahlreiche Stunden des Genusses verschafft hat. Damit soll nicht gesagt sein, daß das Buch seinen Inhalt nicht zeitgemäß verbessert und vermehrt hätte; die vorliegende Neuauflage bringt sogar die Grundlagen der Funkentelegraphie; aber Ziel und Charakter des Buches ist immer derselbe geblieben. Diesem Buche ein Geleitwort zur Empfehlung geben zu wollen, ist eigentlich gänzlich überflüssig. Es möge daher genügen, daß wir jedem Lehrer der Physik, der sein Fach liebt und darauf ausgeht, seinen Unterricht möglichst gut zu erteilen, dringendst anraten, Weinholds Vorschule in seine Hausbibliothek einzustellen, dieses Buch wiederholt vom Anfang bis zum Ende durchzustudieren und es auch

immer und immer zur Vorbereitung für den Unterricht heranzuziehen. Nicht allein dadurch wird jedem das Buch wertvoll werden, daß es zuverlässige und klar beschriebene Weisungen zum Gebrauche der Werkzeuge und zur Herstellung von Apparaten gibt, sondern noch größeren Nutzen wird es durch die vorbildliche, methodische Behandlung des Stoffes speziell dem Lehrer gewähren. Und endlich gibt es kein Buch, das man mit mehr Erfolg eifrigen Schülern, die Liebe zur Physik und Geschick in der Handfertigkeit besitzen, zu ihrer häuslichen Fortbildung empfehlen könnte, als Weinholds Vorschule.

13. Dr. **K. Sumpf**, Grundriß der Physik. Ausg. A. 11. Aufl., bearb. von Dr. A. Pabst und Dr. H. Hartenstein. VIII u. 380 S. Mit 526 in den Text gedruckten Abbild. u. einer Spektraltafel in Farbendruck. Hildesheim 1907, A. Lax. Geb. 3,80 M.

Die neue Auflage dieses vielverbreiteten Lehrbuches, dessen frühere Auflagen wiederholt in diesem Jahresberichte besprochen wurden (Bd. 41, S. 181, Bd. 55, S. 189), zeigt mehrfach zeitgemäße und nützliche Änderungen und Zusätze; vielfach wurden auch neue Figuren eingeschaltet und verbessert. Das Lehrbuch, dessen Hauptvorzüge nach wie vor in der Anschaulichkeit aller Entwicklungen, in der Anlehnung an das praktische Leben und in seinem reichen Übungsstoffe bestehen, hat somit neuerlich gewonnen und kann bestens empfohlen werden.

14. Dr. **Jacob Heussi**, Lehrbuch der Physik für Gymnasien, Realgymnasien, Oberrealschulen und andere höhere Bildungsanstalten. 7. Aufl., vollst. neu bearb. von Dr. E. Götting, Prof. a. Kgl. Gymnasium zu Göttingen. XII u. 475 S. Mit 487 in den Text gedruckten Abbild. Berlin 1907, O. Salle. 5 M.

Die vorliegende siebente Auflage dieses geschätzten Lehrbuches erfuhr eine durchgreifende Neubearbeitung, in welcher die Vorzüge des Buches erhalten geblieben sind, die Fortschritte der Wissenschaft wie der Methodik aber gebührende Berücksichtigung fanden. Dies zeigt sich insbesondere in der Mechanik durch die entsprechende Beleuchtung des Energieprinzipes, bei der Behandlung der optischen Instrumente durch den Versuch, die Abbesche Theorie einzuführen, durch die eingehendere Besprechung der Wärmemotoren und durch zahlreiche im Sinne der Veröffentlichungen in der Poskeschen Zeitschrift für den physikalischen und chemischen Unterricht durchgeführte didaktische Neuerungen. Das schön ausgestattete Buch wird in seiner neuen Gestalt sicherlich vielen Lehrern sehr willkommen sein.

15. **P. Conrad**, Präparationen für den Physikunterricht in Volks- uin Mittelschulen. Mit Zugrundelegung von Individuen. I. Teil: Mechandk und Akustik. Mit einem Anhang von Präparationen aus dem elementaren Chemieunterrichte. 3., verm. Aufl. VIII u. 189 S. Mit 54 Fig. Dresden 1907, Bleyl & Kaemmer. 3,60 M.

Dieses Werk — sichtlich die Frucht geistvoller und emsigster Arbeit in der Schule — wurde wiederholt in diesem Jahresberichte (Bd. 42, S. 99, Bd. 51, S. 106, Bd. 58, S. 200) anerkennend besprochen. So mag es genügen, neuerlich darauf hinzuweisen, daß diese nach den Grundsätzen von Herbart und Ziller bis in kleinste Detail ausgearbeiteten Präparationen für den elementaren Unterricht in der Naturlehre jedem Lehrer dieses Faches höchst willkommen sein müssen, nicht allein deshalb, weil sie die Mühe der Vorbereitung für den Unterricht erleichtern, sondern mehr noch deshalb, weil sie in mustergültiger Weise zeigen, wie ein gesunder Lehrgang die Vorstellungen und Erfahrungen der Schüler ausnützen und zum Verständnis für die Naturerscheinungen und An-

wendungen der Naturgesetze zu führen hat. Möge daher das wertvolle Werk fortgesetzte Beachtung in Lehrerkreisen finden!

16. Dr. **J. Ficks** Physikalische Technik oder Anleitung zum Experimentieren sowie zur Herstellung einfacher Demonstrationsapparate. 7., vollk. umgearb. u. stark verm. Aufl. Von Prof. Dr. O. Lehmann. II. Bd. 1. Abt. XVII u. 762 S. Mit 1443 in den Text eingedruckten Abbild. und 3 Tafeln. Braunschweig 1907, Fr. Vieweg & Sohn. 20 M.

Wir konnten im 57. Bande (S. 212) und im 58. Bande (S. 160) dieses Jahresberichts das Erscheinen der beiden Abteilungen dieses monumental angelegten Werkes anzeigen. Nun liegt die dritte stattliche Abteilung uns vor, welche auf 762 Seiten ausschließlich die Elektrostatik, den Galvanismus, den Magnetismus und die Induktion behandelt. Mehr als in den anderen Teilen des Werkes finden sich hier auch theoretische Betrachtungen eingestreut, was wohl geschehen sein dürfte, um manche quantitative Versuche verständlich zu machen. Es war dies übrigens auch schon in der vorigen Auflage der Fall. Auch der neue Teil bestätigt durch die Fülle und durch die Gediegenheit des Inhalts unser zu früherer Gelegenheit gegebenes Urteil, daß dieses einzig in seiner Art dastehende Handbuch für jeden experimentierenden Physiker geradezu unentbehrlich ist. Die Ausstattung des Werkes ist über jedes Lob erhaben.

17. Ing. **Fr. Welleba**, Anleitung zur Mikroskopie und Mikrophotographie für Anfänger. V u. 78 S. Mit 70 Illustr. u. 7 Tab. Wien 1907, A. Pichlers Wwe. & Sohn. Geh. 2,10 M.

An größeren und an kleineren Werken über die Anwendung des Mikroskopes herrscht heutzutage kein Mangel. Die Mehrzahl derselben weist in der Anlage und in der Ausdehnung der einzelnen Gebiete je nach der Vorliebe des Autors Verschiedenheiten auf; einzelne dieser Werke sind auf streng wissenschaftliche Grundlage gestellt, andere sehen mehr auf die praktischen Handgriffe und Anwendungen. Das vorliegende Heftchen gehört zu der letzteren Kategorie. Es ist speziell für Anfänger im Mikroskopieren bestimmt, bringt daher von den theoretischen Betrachtungen nur das allernotwendigste, wogegen die Beschreibung und Benutzung des Mikroskopes und seiner Nebenapparate ausführlicher behandelt wird. Fast die Hälfte des Werkchens ist der Mikrophotographie gewidmet. Hier, wie überhaupt im ganzen Leitfaden werden nur einfache und erschwingliche Apparate besprochen und angewendet, so daß die Anleitung insbesondere für Lehrer, die an bescheidenen dotierten Anstalten wirken, willkommen sein dürfte. Die Ausstattung des Heftes ist eine sehr gefällige, die zahlreichen guten Abbildungen sind den Katalogen der bedeutenden Firmen entnommen, geben also getreue Ansichten der gebräuchlichsten und empfehlenswertesten Instrumente. Das Büchlein sei der Aufmerksamkeit der Lehrerschaft bestens empfohlen.

18. Dr. **W. Kaiser**, Physikalische Schülerübungen in den oberen Klassen. 47 S. Leipzig 1907, Quelle & Meyer. 80 Pf.

Das vorliegende Heftchen scheint in erster Linie für die Schüler des Verfassers berechnet. Es enthält 195 Aufgaben für ein einfaches physikalisches Praktikum. Nach kurzer Angabe des Themas folgt unter dem Schlagworte „Gebraucht wird" die Zusammenstellung des nötigen Bedarfes, ferner eine kurze „Anleitung" zur Durchführung der Übung. Die Aufgaben erscheinen gut gewählt, die Mittel zu ihrer Ausführung sind durchweg einfache, die Anleitung ist vielfach in Frageform gegeben, um den Schüler zu eigenem Nachdenken zu veranlassen. Das Büchlein wird den Leitern physikalischer Schülerübungen willkommen sein.

Für künftige Neuauflagen würden wir eine Vermehrung der Aufgaben aus der Elektrizitätslehre empfehlen.

19. **W. Leick**, Praktische Schülerarbeiten in der Physik. 44 S. Leipzig 1907, Quelle & Meyer. 80 Pf.

Das vorliegende Schriftchen ist ein dankenswerter Beitrag zu der sich fortgesetzt mehrenden Literatur über physikalische Schülerübungen. Es stellt sich die Aufgabe, Geschichte, Zweck und Betrieb der Schülerübungen im allgemeinen zu behandeln und an einigen besonderen Beispielen zu zeigen, wie solche Übungen zu gestalten wären. Den Schluß der Arbeit bildet ein recht ausführliches Literaturverzeichnis. Wir empfehlen die Lektüre des mit Sachkenntnis und Liebe zum Gegenstande geschriebenen Schriftchens dringendst allen Lehrern der Physik, da die allgemeine Einführung eines physikalischen Praktikums an höheren Anstalten energisch angestrebt werden muß.

20. **O. Frey**, Seminaroberl., Physikalischer Arbeitsunterricht. Ein Vorschlag zur Umgestaltung des Unterrichtes auf der Unterstufe. VIII u. 190 S. Mit 30 Fig. im Text. Leipzig 1907, E. Wunderlich. Geb. 2,50 M.

Das vorliegende Buch ist die ernste und wohldurchdachte Arbeit eines wissenschaftlich wie praktisch gleich tüchtigen Pädagogen. Es behandelt eine Reform des physikalischen Unterrichts im Sinne des Vorschlages des zweiten Kommissionsberichtes der Unterrichtskommission des Vereins deutscher Naturforscher und Ärzte, welcher Vorschlag dahin geht, daß der Handfertigkeitsunterricht mit dem physikalischen Unterricht auf der Unterstufe verbunden werde. Indem das Buch immer auf die psychologische Grundlage des Handfertigkeitsunterrichts, nämlich auf die Wechselwirkung zwischen Auge und Hand hinzielt, strebt es eine klare Erfassung des alle Physik beherrschenden Arbeitsbegriffes auf Grund motorischer Empfindungen an. Die Gewinnung aller Wissenstatsachen soll heuristisch erfolgen, indem der Schüler mit seinen selbstgefertigten Vorrichtungen „Fragen an die Natur“ stellt und ihre Beantwortung selbst findet. Originell, wie vieles andere in diesem Buche, sind die hierzu vorgeschlagenen Apparate. Sie werden fast ausschließlich aus Fahrradbestandteilen zusammengestellt, welche als Artikel der Massenproduktion sehr billig, dabei aber von vorzüglicher Präzision sind. (Bezugsquelle und Preise sind angegeben.) Nach einem allgemein gehaltenen pädagogisch-didaktischen Abschnitte (S. 1—29) wird über die Technik des Unterrichts und über den Arbeitsraum gesprochen (S. 30 bis 40). Hierauf setzt der „Praktische Teil“ ein, welcher die Skizzierung und teilweise Detaillierung eines Lehrganges für den physikalischen Arbeitsunterricht umfaßt. Die Form der Darbietung ist hier bisweilen eine dialogische, bei welcher (ähnlich wie in Ostwalds Schule der Chemie) der Schüler freilich viel geistreicher ist, als es durchschnittlich der Fall sein dürfte. Auch der Autor denkt sich seine Antworten nicht als „Schulantworten“ (S. 45), wählt aber die Form des Dialoges, um deutlicher zu zeigen, welche Ziele die heuristische Lehrform anzustreben hat.

Das geistvoll geschriebene, nett ausgestattete Buch wird allen Freunden des „schaffenden Lernens“ eine Fülle neuer und wertvoller Anregungen geben und möge daher angelegentlich empfohlen sein.

21. Dr. **W. Müller-Erzbach**, Physikalische Aufgaben für die oberen Klassen höherer Lehranstalten und für den Selbstunterricht. 3., verb. u. verm. Aufl. VIII u. 179 S. Berlin 1906, J. Springer. 2,40 M.

Diese Sammlung physikalischer Aufgaben unterscheidet sich dadurch wohltuend von manchen ähnlichen Werken, daß die gebotenen Beispiele

tatsächlich geeignet sind, die physikalischen Gesetze einzuüben und zu befestigen, und dagegen das rein mathematische Beiwerk eingedämmt ist. Die Beigabe von verläßlich ausgearbeiteten Lösungen und Anleitungen zur Lösung macht das Buch für Studierende doppelt wertvoll. Die vorliegende dritte Auflage des nett ausgestatteten Büchleins enthält 51 neue Aufgaben, u. a. auch in einem neuen Abschnitte „Grundlehren der Chemie". Die Gesamtzahl der Aufgaben beträgt nunmehr 781. Wir empfehlen die für die Schule sehr brauchbare Sammlung wärmstens allen Fachgenossen.

22. Dr. K. **Schreber** und Dr. P. **Springmann**, Experimentierende Physik. Zugleich vollst. umgearb., deutsche Ausgabe von Henri Abrahams Recueil d'expériences élémentaires de Physique. Leipzig 1905—06, J. A. Barth.
I. Bd. VII u. 171 S. Mit 230 Abbild. 3,60 M.
II. Bd. IV und 367 S. Mit 450 Abbild. und einer Spektraltafel. 8 M.

Ein ausgezeichnetes Werk, das eine Fülle von Aufgaben für physikalische Schülerübungen und von Anregungen für den experimentierenden Physiker enthält. Der erste Band bringt einen Abschnitt über „Werkstättenarbeiten", ferner die gesamte Mechanik, Wellenlehre, Akustik und Kalorik, der zweite Band eine vorzügliche Einleitung über „Schreibtischarbeiten", ferner Optik, Magnetismus und Elektrizität. Tabellen und ausführliche Register erhöhen den Wert des ganz besonders empfehlenswerten Werkes.

23. **Karl Scheel** und **Richard Aßmann**, Halbmonatliches Literaturverzeichnis der Fortschritte der Physik. Dargestellt von der Deutschen Physikalischen Gesellschaft. 6. Jahrg. 1907. 24 Nummern. Braunschweig 1907, F. Vieweg & Sohn. 4 M.

Dieses Literaturverzeichnis wurde wiederholt im „Jahresberichte" anerkennend besprochen (besonders in Bd. 55, S. 198). Es ist ein zuverlässiger und unentbehrlicher Berater für jeden Physiker, der wissenschaftlich arbeitet oder auch nur mit Teilnahme die Weiterentwicklung der Wissenschaft im Auge behalten will.

24. **Eberhard Schnetzler**, Elektrotechnisches Experimentierbuch für Knaben. 6. Aufl. IV u. 314 S. Mit 247 Abbild. Stuttgart, Union. Geb. 3,75 M.

Über die Wichtigkeit des Handfertigkeitsunterrichts für die Jugenderziehung auch nur ein Wort zu verlieren, ist bei dem regen Interesse, das man diesem Gegenstande im Laufe der letzten Jahre und Jahrzehnte entgegenbringt, zwecklos. Was der praktische Amerikaner in die lakonischen Worte kleidet: „To know and to do" — „Etwas wissen, aber auch etwas machen können," das sollte das bloße Motto nicht bloß des Handfertigkeitsunterrichts, sondern jeder Arbeit in der Schule bilden, wenn sie eben nicht nur ein vorübergehendes Ziel für die Zeit des Aufenthaltes in der Schulstube, sondern das weitgehende Ziel einer Erziehung für das Leben im Auge behält. Es ist daher mit Freude zu begrüßen, wenn neue Richtlinien geschaffen werden, wie man die Jugend in nützlicher Weise praktisch beschäftigen kann. Dazu bietet nun der naturlehrliche Unterricht reichlich Gelegenheit. Und kaum gibt es ein Gebiet, welches in kraftvollerer Weise die Jugend zu fesseln vermöchte als gerade die Physik und Chemie. „Selbst experimentieren können", das ist das Sehnen fast jedes geistig aufgeweckten Knaben! Zu den Werken, welche das Ziel verfolgen, die Jugend zur Herstellung ein-

facher Apparate und zum Experimentieren mit denselben anzuleiten, gehört auch das vorliegende, schön und elegant ausgestattete Buch. Aber auch für den Lehrer ist es nicht ohne Wert. Nicht allein deshalb, weil er daraus manchen nützlichen Handgriff lernen kann, sondern auch dadurch, daß mancherlei didaktische Winke daraus zu gewinnen sind. In erzählender Form berichtet uns der Autor, wie ein Knabe, namens Rudi, sich selbst Apparate herstellt, wie er mit ihnen Vorträge vor der Familie und Bekannten hält, wie er das Dargebotene zu erklären sucht, und wie ein „fachkundiger Onkel" Rudis Bemühungen kritisiert. Das ist alles recht hübsch gedacht und, da der Verfasser versichert, daß „alle Anleitungen Ergebnis praktischer Erfahrungen" sind, wollen wir glauben, daß die jungen Leser des Buches an der Hand der gegebenen Winke auch gelungene Hilfsmittel zum Experimentieren zu schaffen imstande sein werden. Die Ziele gehen freilich etwas unheimlich weit; denn selbst in das Gebiet der Wechselströme, der Röntgenstrahlen und der elektrischen Schwingungen versteigt sich unser Rudi! Jedenfalls würden wir empfehlen, an allen jenen Stellen, wo die betreffenden Arbeiten gewisse Gefahren bringen können, zur äußersten Vorsicht zu ermahnen; dies gilt z. B. von S. 5, wo alkoholische Schellacklösung erhitzt wird, oder von dem selbstgefertigten Gefäß aus Holzrippen mit eingekitteten Glasplatten (S. 77), welches Akkumulatorplatten und Schwefelsäure 1:9 aufnehmen und halten soll usw. Auch hat es uns neben verschiedenen kleineren Irrtümern in wissenschaftlicher Hinsicht, auf die einzugehen, uns der Mangel an Raum unmöglich macht, gestört, daß „das Elektrophor" gesagt wird; analog müßte man sagen: das Phosphor, was doch niemand einfallen wird.

25. Prof. **Th. Hartwig**, Das Stereoskop und seine Anwendungen. (Aus Natur und Geisteswelt. 135. Bdchn.) IV u. 70 S. Mit 40 Abbild. im Text und 19 stereoskopischen Tafeln. Leipzig, B. G. Teubner. Geb. 1,25 M.

Das Stereoskop benutzen viele Lehrer, insbesondere im geographischen Unterricht mit besonderer Vorliebe. Und mit Recht! Sind ja doch die plastisch wirkenden Bilder, die der einfache Apparat gibt, durch ihre Naturwahrheit uns oft noch viel wertvoller als die Bilder, die uns das Skioptikon liefert. Zudem sind heute die vorzüglichen amerikanischen Stereoskope so billig*) und die Auswahl billiger und schöner Stereoskopbilder**) so groß, daß jede Schule die Mittel zur Anschaffung auftreiben kann. Da sich zudem im Laufe der letzten zehn Jahre das Interesse für die wissenschaftliche Behandlung und Verwertung der Stereoskopie ganz außerordentlich gesteigert hat, sollte jeder Lehrer der Physik in dieses Gebiet genaueren Einblick nehmen. Gelegenheit dazu bietet das vorstehend angeführte, schön ausgestattete Büchlein, welches wir als ganz vorzügliche Monographie über das Stereoskop und seine Anwendungen bestens empfehlen können. Ausgehend von den physikalischen und physiologischen Grundlagen der Stereoskopie bringt es u. a. auch die telestereoskopischen und mikrostereoskopischen Aufnahmen zur Sprache und widmet auch den photogrammetrischen und astronomischen Anwendungen (dem Stereokomparator von Pulfrich) gebührend Raum. Die 19 beigegebenen Stereoskopbilder, welche sich für den Unterricht ganz vorzüglich ver-

*) Die „Neue phot. Gesellschaft" in Berlin-Steglitz liefert solche in guter Qualität zu 3 M.

**) Von derselben Gesellschaft werden unausgesetzt Bilderserien hergestellt, und kostet jedes Einzelbild in vorzüglichem Bromsilberdruck nur 25 Pf.!

wenden lassen, sind allein bereits viel mehr wert, als das schöne und lehrreiche Büchlein im ganzen!

26. Dr. **Ernst A. Kielhauser**, Die Stimmgabel, ihre Schwingungsgesetze und Anwendungen in der Physik. Eine auf fremden Untersuchungen fußende Monographie. VIII u. 188 S. Mit 94 Abbild. Leipzig 1907, B. G. Teubner. Geb. 6 M.

In dankenswerter Weise hat der Verfasser alle seit 1870 vorliegenden Abhandlungen und Untersuchungen über Stimmgabeln zu einem einheitlich angelegten Werke verwertet und auch die wichtigsten Anwendungen dieses allbekannten Instrumentes besprochen. Das mit Umsicht und Verständnis geschriebene und von der Verlagsbuchhandlung vornehm ausgestattete Werk wird allen auf dem Gebiete der Akustik arbeitenden Physikern sicherlich willkommen sein.

27. **Hermann Hahn**, Physikalische Freihandversuche. Unter Benutzung des Nachlasses v. Prof. Dr. Bernhard Schwalbe zusammengestellt u. bearbeitet. II. Teil: Eigenschaften der Flüssigkeiten und Gase. VII u. 293 S. Mit 569 Figuren im Text. Berlin 1907, O. Salle. 5 M.

Was wir im 58. Bande auf S. 161 dieses Jahresberichts von dem ersten Teile dieses auf sechs Bände berechneten Werkes gesagt haben, gilt vollinhaltlich und in vermehrtem Maße von dem vorliegenden zweiten Bande. Er behandelt allerdings ein Kapitel, das zu Freihandversuchen besonders geeignet ist. Die hier vorliegende Fülle von Material ist einfach erstaunlich. Unter 574 Nummern, von denen sehr viele mehrere Einzelversuche enthalten, sind weit über 1000 Versuche angeführt, die sich ganz oder fast ganz ohne eigentliche Apparate und Instrumente ausführen lassen! Daß also jeder Lehrer der Physik aus diesem Buche manches, ja sogar viel Neues lernen kann, liegt auf der Hand. Wir empfehlen daher jedem Physiker, sich ehebaldigst dieses Werkes zu versichern. Die Gediegenheit des Inhaltes und die Umsicht der Redaktion lassen mit Zuversicht erwarten, daß auch die übrigen Teile des Werkes, die bei der beruflichen Belastung seines Autors begreiflicherweise nur in ziemlich langen Intervallen erscheinen können, gleich vorzüglich ausfallen werden. Die Fachliteratur wird dann um ein Werk bereichert sein, welches in seiner Art wohl einzig dastehen dürfte.

28. **W. Brüsch**, Die Beleuchtungsarten der Gegenwart. II u. 164 S. Mit 155 Abbild. im Text. (Aus „Natur und Geisteswelt". 108. Bdchn.) Leipzig 1906, B. G. Teubner. Geb. 1,25 M.

Ein geradezu vorzüglich geschriebenes Büchlein, das jeder Physiker studieren sollte, da vieles von dem reichen Inhalte für die eigene Fortbildung wie auch für den Unterricht sehr wertvoll ist.

29. Dr. **Otto Lehmann**, Die scheinbar lebenden Kristalle. Anleitung zur Demonstration ihrer Eigenschaften sowie ihrer Beziehungen zu anderen flüssigen und zu den festen Kristallen in Form eines Dreigespräches. 68 S. Mit 109 in den Text gedruckten, meist farb. Abbildungen. Eßlingen, J. F. Schreiber. Geb. 2,20 M.

Unter den zahlreichen wissenschaftlichen Abhandlungen, welche der hervorragende Vertreter der Molekularphysik, Geheimer Hofrat Dr. Otto Lehmann in Karlsruhe, im Laufe der letzten Jahre veröffentlicht hat, haben jene „über flüssige und scheinbar lebende Kristalle" das größte Aufsehen gemacht.*) Lehmann hat zuerst gezeigt, daß kleine Tröpfchen

*) Die diesbezüglichen Hauptwerke Lehmanns sind 1904 (Leipzig, Engelmann) und 1906 (Leipzig, Joh. Amb. Barth) erschienen. Eine Abhandlung Lehmanns, die polemischer Natur ist, enthält der 8. Jahrg. der „Physikalischen Zeitschrift" (Leipzig,

gewisser Flüssigkeiten unter bestimmten Bedingungen Eigenschaften — insbesondere solche optischer Natur — annehmen, welche seit jeher den kristallinischen Zustand der Materie charakterisieren. Er fand dabei auch Erscheinungen, welche der Teilung lebender Zellen äußerst ähnlich sind und bei welchen auch scheinbar spontane Bewegungen beobachtet wurden. Das wesentlichste Merkmal lebender Organismen, der Stoffwechsel, konnte bis jetzt an diesen merkwürdigen Gebilden nicht nachgewiesen werden.

Die vorliegende kleine Schrift behandelt ebensowohl die Technik der betreffenden Versuche, welche ausschließlich unter dem Mikroskop zu beobachten sind, als auch eine Polemik, indem Lehmann ein wissenschaftliches Gespräch gegen die auf sein System gerichteten Angriffe eines Chemikers und eines Kristallographen führt. Eine große Zahl schön ausgeführter, meist farbiger Illustrationen lassen ahnen, welche prächtige Versuche dieses interessante Kapitel darbietet. Das luxuriös ausgestattete Werkchen wird sicherlich viele Abnehmer finden.

30. Prof. Dr. **Hermann J. Klein**, Allgemeine Witterungskunde mit besonderer Berücksichtigung der Wettervorhersage. Für das Verständnis weiterer Kreise bearb. (Das Wissen der Gegenwart für Gebildete. 2. Band.) 2., völlig umgearb. Aufl. 247 S. Mit 2 Karten in Farbendruck und 31 Karten und Abbildungen im Text. Wien 1905, F. Tempsky u. Leipzig, G. Freytag. 4 M.

Ausgehend von dem allgemeinen Einfluß, welchen das Klima auf den Charakter der Bewohner eines Landes ausübt, und von dem Interesse, welches die jeweilige Witterung für den Landmann und jeden andern besitzt, welchen sein Beruf oder seine Neigung vielfach in der freien Natur sich aufhalten läßt, will der Verfasser die Wissenschaft vom Wetter zum Eigentum der Gebildeten machen, sie zu befähigen, das Wetter zu verstehen, zu beurteilen und aus dem gewonnenen Urteil auf das kommende Wetter zu schließen, das Wetter vorauszubestimmen. Freilich, sagt er, aus dem Buche allein kann man das nicht erlernen, dieses gibt ihm nur die Grundlage, eigene Beobachtung gehört dazu, und diese gestattet dem Geübten, mehr oder weniger sichere Schlüsse auf das Kommende zu machen.

Der als Fachmann geschätzte Verfasser belehrt in seinem Bändchen in sehr praktischer Weise über die verschiedenen das Klima und die Witterung beeinflussenden Faktoren. Er zeigt dabei, daß die Beobachtungen von vielen Faktoren beeinflußt werden, daß z. B. am Thermometer schon mancherlei Umstände zu berücksichtigen sind, wenn man ein richtiges Urteil über die Wärme der Luft gewinnen will, da außer der Güte des Instrumentes die Art seines Aufhängens und seiner Umgebung großen Einfluß ausübt. Das Studium des Werkchens, das sich über die verschiedenen Elemente der Witterung erstreckt, ist daher sehr geeignet, richtige Vorstellung über diese Verhältnisse zu verbreiten. In scharfer Weise verurteilt der Verfasser u. a. den Glauben an die Richtigkeit der Wettervorhersage, wie sie auf Grund der telegraphischen Mitteilungen in den Zeitungen gebracht werden. Nach seinen Vergleichungen haben u. a. die Wetterprognosen der Hamburger Sternwarte während eines Jahres nur in 52 Prozent aller Fälle sich als richtig erwiesen. Namentlich auf mehrere Tage voraus sei eine Vorhersage fast unmöglich. Am wenigsten könne man aber einen Einfluß des Mondes auf das Wetter nachweisen, wie noch immer vielfach geglaubt wird.

Hirzel), einen mehr populär gehaltenen Vortrag die Zeitschrift „Kosmos" in Band IV (1907).

X. Chemie.

1. Dr. J. **Lorscheid**, Lehrbuch der anorganischen Chemie. 17. Aufl. Von Dr. Fr. Lehmann, Prof. am Realgymnasium zu Siegen. VIII und 319 S. Mit 154 in den Text gedruckten Abbild. und einer Spektraltafel in Farbendruck. Freiburg 1907, Herdersche Verlagsh. 3,60 M.

Das vorteilhaft bekannte Lehrbuch (vgl. Jahresbericht Bd. 59, S. 264) liegt hier in wenig veränderter Form vor. Aufgenommen wurde das wichtige Verfahren für die Nutzbewertung des Luftstickstoffs für Landwirtschaft und Industrie, Mitteilungen über das Radium, sowie zeitgemäße Berichtigungen der statistischen Angaben.

Dieses auf dem neuesten Standpunkte des Wissens gehaltene Lehrbuch verdient nach wie vor die wärmste Empfehlung.

2. Prof. Dr. **E. Volckmar**, Kurzes Lehrbuch der Chemie, zunächst für den Unterricht an höh. Lehranstalten. 3., wesentlich verm. u. verb. Aufl. XIV u. 300 S. mit 71 in den Text gedruckten Abbild. Gießen 1908, E. Roth. 3 M.

Das vom Referenten wiederholt als vorzüglich anerkannte Lehrbuch (Jahresbericht Bd. 40, S. 123 und Bd. 54, S. 123) ist in der neuen Auflage etwas erweitert und nicht unwesentlich verbessert worden, indem manche Entdeckungen der Neuzeit Aufnahme fanden und auch neuere theoretische Anschauungen eingeführt wurden. Geblieben ist der Grundsatz des Verfassers, alle Stoffe und Körper zu betrachten, welche für den Menschen von größerer Bedeutung sind, die Kultur beeinflussen, im täglichen Leben Anwendung finden und am Kreislauf des Stoffes besonders Anteil nehmen.

Unter den entsprechend erneuerten Abschnitten ist der über Atom- und Molekulartheorie zu nennen, der Abschnitt über das Radium und die Radioaktivität, die Jonentheorie u. a. Besonders wurde auch der Gewinnung der Salpetersäure aus der Luft, der hohen Bedeutung des Kalkstickstoffes für den Ackerbau gedacht.

Das Werkchen kann daher nach wie vor als ein auf der Höhe der Zeit stehendes Lehrbuch zum Gebrauch an Schulen, wie auch zum Selbstunterricht empfohlen werden.

Wollte man etwas ausstellen, so wäre es die noch nicht erwiesene Umwandlung des Radiums in Blei, ferner die Fragezeichen auf Tabelle (S. 4) bei Argon und Helium, die nicht ganz korrekte Stellung der Kristallbilder (S. 90, 95) und deren geringe Anzahl. Auch könnte wohl die Spektraltafel (S. 170) in Farbendruck gegeben sein, wie das in ähnlichen Schulbüchern doch meist geschieht. Es sind wohl Kleinigkeiten, indessen Erhebliches läßt sich gegen das Buch nicht auffinden.

3. **J. v. Hemmelmayr**, Lehrbuch der anorganischen Chemie f. d. 5 Klassen der Realschule. 3., verb. Aufl. 237 S. Mit 40 Abbild. und einer Spektraltafel in Farbendruck. Wien 1906, F. Tempsky. 2 K 50 h.
4. — — Lehrbuch der organischen Chemie f. d. 6 Klassen der Realschulen. 3., durchges. Aufl. 150 S. Mit 11 Abbild. und einer Farbendrucktafel. Ebendaselbst. 1906. 1 K 80 h.

Die anerkannt guten Lehrbücher erscheinen abermals in wenig veränderter Form. Einige Zusätze, wie die Besprechung der Jonentheorie, die Aufnahme des Stickstoffes der Luft durch die Leguminosen u. a. sind gemacht worden. Daß Fluor das einzige Element sei, das mit Sauerstoff keine Verbindung eingehe, ist nach der Entdeckung der Edelgase nicht mehr wahr. Diese könnten wohl auch in der Tabelle (S. 19) Aufnahme finden, da sie an mehreren Stellen des Buches genannt sind. Bezüglich des im allgemeinen sehr passenden Druckes könnte man nur wünschen, daß die Überschriften der Abschnitte über die einzelnen

Elemente etwas mehr hervorgehoben wären. Beim Schwefel wird gesagt, er finde sich besonders in der Nähe von Vulkanen; doch unter den genannten Fundorten ist kein einziger Vulkan angegeben, denn der Schwefel Siziliens und der anderen hier genannten Fundorte ist wohl wässerigen Ursprungs.

Auch das Lehrbuch der organischen Chemie ist recht gut, da neben der sehr verständlichen Darlegung theoretischer Anschauungen auch auf die Bedürfnisse des praktischen Lebens Rücksicht genommen wurde. Hier könnte noch mehr geschehen, denn was nützen dem Gebildeten die chemischen Formeln, wenn er von der Verwendung einer Verbindung im Leben keine Idee hat, z. B. von den Veränderungen der Nahrungsmittel beim Kochen, Backen u. a. keine Kenntnis hat.

5. Prof. J. **Rippel**, Grundlinien der Chemie für Oberrealschulen. II. Teil: Organische Chemie. 199 S. Mit 39 Abbild. Wien 1907, F. Deuticke. Geb. 3 K.

Das für österreichische Realschulen bestimmte Werkchen ist im Anschluß an die beiden für die vorhergehenden Klassen bestimmten Lehrbücher gedacht. Es enthält die Wissenschaft in sehr übersichtlicher und leicht faßlicher Gestalt, nimmt besonders Rücksicht auf vorzuführende Versuche, geht vielfach ein auf die Verwendbarkeit der Körper im Leben und in der Industrie, bespricht manche technische Prozesse recht eingehend und eignet sich daher sehr wohl für den chemischen Unterricht, steht überhaupt auf dem neuesten Standpunkt des Wissens.

6. Prof. Dr. **Lassar-Cohn**, Einführung in die Chemie in leichtfaßlicher Form, 3., verb. u. verm. Aufl. 301 S. Mit 60 Textbildern. Hamburg 1907. L. Voß. Geb. 4 M.

Bei den Volkshochschulvorträgen ist es, wie auch bei anderen Vorträgen, dem Zuhörer nicht leicht möglich, den Gegenstand bei einmaligem Hören vollkommen zu erfassen. Dem Verfasser wurde daher öfter von seinen Zuhörern die Bitte um Empfehlung eines geeigneten Werkes gestellt, in welchem dieselben das Gehörte wiederholt lesen und dadurch schärfer sich einprägen könnten. Leitfäden und Lehrbücher der Chemie sind nun wohl in großer Zahl vorhanden, aber sie sind entweder zu trocken und kurz, oder zu ausgedehnt und setzen mancherlei Kenntnisse voraus, oder aber sie behandeln nur einzelne Teile der Wissenschaft (anorganische oder organische Chemie, analytische Chemie usw.). Der Verfasser entschloß sich daher zur Bearbeitung vorliegenden Werkchens, das in einer leicht faßlichen Art, wie ein Vortrag, die Lehren der Chemie dem Leser vorführt, ihm eine Übersicht über das ganze Gebiet derselben bietet, die geistigen Errungenschaften der Chemie schildert, wie sie in ihren Erfolgen und Schlüssen von allgemeinem Interesse sind, ein Verständnis für das Gesamtgebiet der Chemie erzielen, um auf solcher Grundlage die Weiterbildung des Lesers möglich zu machen.

Die Durchsicht des Werkchens zeigt, daß es dem Verfasser gelungen ist, aus dem weiten Gebiete der Wissenschaft dasjenige auszuwählen, was zum Verständnis der Chemie geeignet ist und dazu genügt. Alles, was nicht von besonderer Bedeutung für die Erkenntnis ihrer Gesetze dient, ist ausgelassen, das Gebotene aber in einem so anregenden Texte vorgeführt, ihre Sätze und Lehren durch Schilderung leichter Versuche, anlehnend an bekannte Stoffe und Vorgänge im Leben und gestützt auf gute Bilder, dargestellt, daß das Wesen der chemischen Vorgänge leicht erfaßt werden kann. Wie erzählend und anknüpfend bald an dieses, bald an jenes aus dem Leben, werden die Lehren der Wissenschaft,

die Theorie von den Atomen und Molekeln, die Struktur der organischen Verbindungen u. a. ungemein klar entwickelt. Zugleich wird das Wesen der Analyse und Synthese an Beispielen erläutert, mancher Einblick in die chemische Technologie, in die Physiologie der Pflanzen, Tiere und des menschlichen Organismus, in die Lehren der Agrikultur u. a. gegeben. Stöchiometrische Rechnungen werden in faßlicher Weise durchgeführt. Dem Leser wird, besonders wenn er eine oder die andere Stelle wiederholt liest, eine Rechnung mit dem Bleistift in der Hand nachrechnet, ein gutes Verständnis der chemischen Wissenschaft zuteil.

Neben dem Hauptzweck, der Belehrung weiterer Kreise, kann auch dem Fachmann, dem Lehrer das Studium des Werkchens recht viel nützen, indem es ihn belehrt, beim Unterricht seine Methode dem Gang und der Sprechweise des Verfassers anzupassen und dadurch den Erfolg desselben wesentlich zu steigern.

Referent empfiehlt daher das Werkchen auf das wärmste der Lehrerwelt und hält es für besonders geeignet zur Einführung in Schüler- und Volksbibliotheken.

7. **Rudolf Suhr,** Chemie und Mineralogie in der Volksschule. Ein theoretisch-praktisches Handbuch f. d. Unterricht in der Chemie u. Mineralogie auf der Oberstufe einfacher Volksschulen. 133 S. Potsdam 1907, A. Stein. Geb. 1,80 M.

Dieses Werkchen soll dem Lehrer die Vorbereitung zum Unterricht in Chemie und Mineralogie erleichtern. Es bietet im ersten Teil eine kurz gefaßte Methodik, im zweiten Präparationsentwürfe. Der Verfasser beginnt mit einem Abschnitt: Geschichtliches über den Unterricht in der Chemie; dabei findet er, daß erst 1882 von den Schülern höherer Lehranstalten die einfachsten Kenntnisse aus dem Gebiete der Chemie gefordert wurden, und doch hatte Referent schon 1850 an der Realschule in Hanau einen recht guten Unterricht in Chemie, verbunden mit praktischen Übungen im Laboratorium. Richtig ist dagegen, was Verfasser über die Wichtigkeit des chemischen Unterrichts auch in der Volksschule sagt; wenn er auch den Einfluß, den Arendt durch seine Arbeiten über den methodischen Unterricht in Chemie ausgeübt hat, etwas unterschätzt. Was über das Lehrverfahren gesagt ist, kann anerkannt werden, ebenso was über die Vereinigung von Mineralogie und Geologie gesagt ist.

Mit dem praktischen Teil, der indessen auch im ganzen richtig vorgeht, dürfte der Verfasser im einzelnen auf manchen Widerspruch stoßen. Schon die Experimente, Tiere, und wenn auch nur Fliegen oder Käfer, in Gasen, wie Stickstoff und Kohlensäure, zu ersticken, eignen sich für den Unterricht gewiß nicht. Es genügt wohl, das Auslöschen einer Kerze zu zeigen: Dann haben sich aber auch manche Angaben eingeschlichen, welche zu Widerspruch herausfordern. So soll S. 26 das Rosten des Eisens in Wasser von dem Sauerstoff des Wassers selbst herrühren, während derselbe doch der Luft entnommen wird. So muß auch (S. 29) beim Schüler der Gedanke entstehen, der im Wasser gebundene Sauerstoff sei es, der das Atmen der Wassertiere unterhält. Der vierte Versuch (S. 36) ist so ungenau beschrieben, daß er, wörtlich ausgeführt, zu schwerer Beschädigung des Experimentierenden führen könnte. S. 37 heißt es: Die Mutter kocht Chlor (?) und gießt es dann in Wasser. S. 39 werden Chlorkalium und Kaliumchlorat mehrmals verwechselt. Als Salz lesen wir auch Schwefelblei. S. 38 heißt nach dem Bleichen durch Chlor, daß auch schweflige Säure bleichend wirkt; aber stärker (?)

und gefährlicher, weil giftig, ist die schweflige Säure (umgekehrt). S. 42 wird Salpeter und Chilisalpeter zusammengeworfen. S. 43 steht: Schwefelkristalle verbinden sich unter starker Wärmeentwicklung mit Wasser (wohl ein Druckfehler). S. 44. Salpetersäure löst das in Legierungen enthaltene Kupfer auf und läßt das reine Gold und Silber zurück, was S. 45 oben wiederholt wird. S. 44. Salpetersäure ist farblos und zerstört organische Stoffe, wobei sie sich gelb färben (doch nicht alle). Der Abschnitt über Zucker und seine Gewinnung (S. 45 ff.) ist wohl für Kinder nicht faßlich; auch die folgenden Abschnitte aus der organischen Chemie können kaum ohne die Mithilfe eines geschickten Lehrers verständlich sein. Sie sind auch viel zu umfangreich, und die vielen angehängten Fragen sind teils überflüssig, wie Verfasser im Vorwort anerkennt, teils ohne Beihilfe nicht zu beantworten. Auch der mineralogische Teil, welcher den Schluß des Werkchens bildet, leidet an unklaren Stellen, so daß das Buch einer genauen Durchsicht bedarf, um brauchbar zu werden.

8. Dr. **W. Levin**, Methodisches Lehrbuch der Chemie und Mineralogie für Realgymnasien und Ober-Realschulen. Teil III: Organische Chemie. 120 S. Mit 37 Abbild. Berlin 1907, O. Salle. 1,65 M.

Dieses Heft bildet den Abschluß des Lehrbuches, das wir schon (Bd. 57, S. 269 und Bd. 58, S. 204) nach seinen ersten Teilen erwähnt haben. Wegen der kurzen dazu verfügbaren Zeit wurden nur diejenigen Abschnitte aus dem reichen Gebiete der organischen Chemie herausgegriffen, welche in theoretischer, technischer und biologischer Hinsicht besonders wichtig sind, und dabei in pädagogischer Hinsicht keine nennenswerten Schwierigkeiten bieten. Als Abschluß finden wir zwei Abschnitte aus der Physiologie des Menschen über den Verdauungsvorgang und über die Zusammensetzung und Wirkung der wichtigsten Nahrungsmittel.

Der Lehrstoff ist gut ausgewählt und mit Hilfe zweckmäßiger, meist vom Verfasser selbst hergestellter Abbildungen sehr verständlich dargestellt, so daß das Lehrbuch durch diesen Teil eine sehr wertvolle Ergänzung erhält.

9. — — Methodischer Leitfaden für den Anfangsunterricht in der Chemie unter Berücksichtigung der Mineralogie. 5., verb. Aufl. 171 S. Mit 112 Abbild. Berlin 1907, O. Salle. 2 M.

Während das Lehrbuch des Verfassers für solche Anstalten bestimmt ist, welche den chemischen Unterricht auf zwei Stufen verteilen, bleibt der Leitfaden für einfachere Anstalten, welchen die Oberstufe fehlt und die daher den Unterricht schon auf der Unterstufe zu einem gewissen Abschluß führen müssen. Der Verfasser hat bei der neuen Auflage (vgl. Jahresbericht, Bd. 55, S. 201) in einzelnen Abschnitten Zusätze gemacht, welche seiner Verwendbarkeit zugute kommen. Freilich ist in dem Leitfaden aus dem organischen Teil der Chemie nur ein Minimum enthalten, was bei seiner Verwendung zu berücksichtigen ist.

10. Dr. **Heinrich Baumhauer**, Leitfaden der Chemie insbesond. zum Gebrauch an landwirtschaftlichen Lehranstalten. I. Teil: Anorganische Chemie. 5. Aufl. VIII u. 172 S. Mit 34 Abbild. Freiburg i. B. 1907, Herdersche Verlagsh. 2,20 M.

Das wiederholt im Jahresberichte genannte Werkchen erscheint mit geringen Änderungen abermals und kann, wie früher gesagt, dem Unterricht recht wohl zugrunde gelegt werden, besonders an landwirtschaftlichen Anstalten, da es die Beziehungen der unorganischen Natur zum Pflanzenleben entsprechend würdigt.

11. Dr. **J. Lorscheids** Kurzer Grundriß der organischen Chemie für höhere Lehranstalten, insbesondere Ober-Realschulen und Realgymnasien. 8. Aufl. vollständig neu bearb. von Prof. Paul Kunkel. VIII und 124 S. Mit 28 Figuren. Freiburg i. B. 1908, Herdersche Verlagsh. 2 M.

Das vorliegende Werkchen ist eine vollständige neue Bearbeitung des Gegenstandes nach den Lehrplänen von 1901, welche den Fortschritten der Wissenschaft und den gegenwärtig gültigen Anschauungen der chemischen Wissenschaft gerecht werden soll. Versuch und bekanntere organische Verbindungen bilden den Ausgang zu allgemeinen Ergebnissen, die unter Beschränkung auf das wichtigste (für Theorie und Praxis) und am leichtesten Faßliche einen Einblick in das Gebiet der Kohlenstoffchemie gewähren. Soweit als möglich ist die chemische Technologie berücksichtigt. Verwickelte Einzelheiten der technischen Prozesse sind vermieden. Für die Biologie sind zahlreiche Hinweise, Anknüpfungen und Anwendungen gegeben; aber von einer Gruppierung zu rein biologisch-chemischen Kapiteln ist Abstand genommen, um dem zusammenfassenden Gestaltungsbedürfnis des Lehrers nicht vorzugreifen.

Für einfachere Verhältnisse wird das Werkchen recht gut verwendet werden, da es den Lehrstoff in übersichtlicher Darstellung und passender Auswahl vorführt.

12. Prof. Dr. **R. Arendt**, Leitfaden für den Unterricht in der Chemie und Mineralogie, method. bearb. 10. Aufl. bearb. von Dr. L. Doermer. VIII und 140 S. Mit 144 Abbildungen im Text und einer Buntdrucktafel. Hamburg 1907, L. Voß. 1,60 M.

Auch die neue Auflage des vorzüglichen Leitfadens (vgl. Jahresbericht Bd 57, S. 267) ist im Sinne des verewigten Arendt gehalten, doch mußten einzelne Partien im Sinne der veränderten Anschauungen der Zeit etwas verändert werden, so bei der Darstellung der Atomtheorie und besonders bei dem petrographischen Teil. Auch wurden kurze Einschaltungen an verschiedenen Stellen aufgenommen und der organische Teil etwas gekürzt.

13. Prof. Dr. **K. A. Henniger**, Lehrbuch der Chemie und Mineralogie mit Einschluß der Geologie. Nach methodischen Grundsätzen für den Unterricht an höh. Lehranstalten bearb. 3., verb. Aufl. VIII u. 412 S. Mit 245 in den Text gedruckt. Fig. u. 1 Spektraltafel. Stuttgart 1907, Fr. Grub. 4,20 M.

Das vom Referenten nach der zweiten Auflage bereits genannte Werk (Jahresbericht Bd. 57, S. 265) liegt nach kurzer Zeit in einer neuen Auflage vor. Sie wurde vom Verfasser genau durchgesehen, wobei einige Abschnitte kürzer gefaßt und einige Umstellungen vorgenommen wurden. Es ist wohl selbstverständlich, daß den Fortschritten der Wissenschaft stetig Rechnung getragen wird; so daß das Lehrbuch, welches den Lehrstoff sehr reichlich und in sehr übersichtlicher Form bietet, auch einen weitergehenden Unterricht mit Vorteil zugrunde gelegt werden kann.

14. Dr. **H. Brunswig**, Die Explosivstoffe, Einführung in die Chemie der explosiven Vorgänge. 158 S. Mit 6 Abbild. und 12 Tabellen. (Sammlung Göschen.) Leipzig 1907, G. J. Göschen. Geb. 80 Pf.

Ein Thema, das sonst in Lehrbüchern nur gelegentlich und in untergeordneter Weise zur Sprache kommt, ist hier nach allen Seiten hin untersucht und erklärt. Der Verfasser stellt zuerst den Charakter einer Explosion fest und scheidet dabei ähnliche Vorgänge aus, er geht sodann auf die Bedingungen ein, an welche explosive Vorgänge geknüpft sind,

vergleicht dieselben bezüglich ihrer Sensibilität und bespricht die für etwaigen Transport nötigen Sicherheitsmaßregeln und die Zündmittel, die Verpuffungstemperaturen und die Geschwindigkeit der Fortpflanzung explosiver Vorgänge. Bei der Untersuchung der Grenzwerte der Explosionsfähigkeit mit Luft gemischter Gase und Dämpfe wird auf die Verwendung von solchen auf Motoren und auf die Ursache von Unglücksfällen hingewiesen. Es werden sodann die Wirkungen der Explosivstoffe untersucht, in Tafel 7 finden wir eine interessante Vergleichungstabelle zwischen Schwarzpulver und rauchlosem Pulver, Tafel 8 vergleicht die wichtigsten Treibmittel, ebenso Tafel 9 die wichtigsten Sprengmittel. Nach weiteren Mitteilungen über die Explosionswirkungen werden auch die Sicherheitssprengstoffe in Betracht gezogen, es wird die Beständigkeit der Sprengstoffe besprochen, so auch die Gefahren durch gefrorenes Nitroglyzerin.

Interessant ist auch die Literaturübersicht, wobei auch betreffende Zeitschriften, Gesetze und Vorschriften zur Nennung gelangen.

Bei dem Interesse, das heutzutage dem Gegenstand entgegengebracht wird, ist das billige Bändchen gewiß für viele Leser von besonderer Bedeutung.

15. Dr. **K. A. Henniger**, Chemisch analytisches Praktikum als Leitfaden bei den Arbeiten in chemischen Laboratorien.

Ausgabe A. 2., teilweise umgearb. Aufl. VIII und 127 S. Mit 18 eingedruckten Abbildungen. Braunschweig 1907, Fr. Vieweg & Sohn. 2 M.

Ausgabe B. 2., völlig umgearbeitete Aufl. XII und 112 S. Mit 18 eingedruckten Abbildungen. Ebendaselbst. 1907. 2 M.

Im 55. Bande des Jahresberichts hat Referent S. 203 die erste Auflage dieses Praktikums genannt, dessen zweite Auflage nun in zwei verschiedenen Ausgaben A und B erscheint. Die Ausgabe A lehnt sich völlig an die erste Bearbeitung an. Sie enthält einige vorbereitende Versuche und Bemerkungen über die Behandlung der Glasröhren, Filter usw., um den Schüler mit einfachen Arbeitsmethoden und verschiedenen Geräten bekannt zu machen. Es werden dann eine Anzahl einfacher Verbindungen vorgeführt und ihre Eigenschaften durch Experimente erkannt. Dann wird die einfache Analyse gelehrt und schließlich einige Versuche mit organischen Körpern angestellt.

Die Ausgabe B ist völlig verändert. Auch hier wird mit einfachen Versuchen begonnen, wobei auch Titrierversuche und kalorimetrische, sowie elektrolytische Versuche, sowie Darstellungen von flüssigem Schwefeloxyd sich anschließen. Darauf werden die wichtigsten Säuren zu Auflösungszwecken benutzt und durch eingehende Besprechung das Verständnis der Prozesse bewirkt. Es schließt sich die Angabe der wichtigsten Reaktionen an, durch welche die Säuren erkannt werden, ebenso die Erkennungsreaktionen der Metalle. Darauf wird die analytische Trennung der verschiedenen Körpergruppen gezeigt, die Analyse einfacher Verbindungen. Auch hier schließen sich einige Versuche mit organischen Körpern an.

Der Schüler erhält somit eine etwas tiefer gehende Belehrung, um so mehr, wenn, wie der Verfasser wünscht, bei den Demonstrationsversuchen und der Herstellung von Präparaten vom Schüler die verbrauchten Stoffmengen, die Arbeitszeit, die nötigen Apparate und Werkzeuge (eventuell mit Bleistiftskizzen) und besonders auffallende Erscheinungen in ein besonderes Heft, Tagebuch, eingetragen werden.

IV. Deutscher Sprachunterricht.

Von

Ernst Lüttge,

Lehrer in Leipzig.

„Wenn ich die deutsche Sprache als die reichste, biegsamste und brauchbarste der Welt preise und die deutschen Bücherschätze als die reichsten und edelsten, rede ich nicht wie einer, der blindlings lobt oder nichts anderes kennt. Ich habe in zwei Weltteilen gelebt, in fünf Sprachen meine akademischen Studien und Prüfungen gemacht, in drei Sprachen Bücher und Zeitungsaufsätze verfaßt. Dabei habe ich die deutsche Sprache bevorzugen müssen. Nur das wunderbare Werkzeug der deutschen Sprache kann uns erklären, daß Dorfpfarrer, Handwerker, Bauern ungezählte der schönsten Kirchenlieder hervorbringen konnten. Man lese die alten Klassiker in deutschen Übersetzungen und sehe, wie genau jedes Versmaß, jedes Wortspiel, jeder schallnachahmende Ton, die ganze Versmusik der griechischen Dichter wiedergegeben ist." Diese Worte schreibt ein Ausländer, der Franzose Henry Legrand in seinem berühmten Werke über die Sprachwissenschaft. Wir bedürfen ja eines solchen Zeugnisses nicht, denn wir wissen, was wir an unserer Muttersprache haben, und ihre Wertschätzung als eines nationalen Kulturgutes dringt in immer weitere Kreise unseres Volkes. Aber wir freuen uns dieses Lobes, und es soll uns bestärken in dem Bestreben, unsere Muttersprache als einen Schatz zu hüten und zu pflegen, und es soll in uns aufs neue das Gefühl der Schuld und Dankbarkeit gegen sie beleben; denn ihr verdanken wir unsere Erziehung und unsere Bildung, und sie führt uns zu den Höhen der Menschheit, auf denen unsere besten Dichter und Denker leben. Diese Erkenntnis verdanken wir ja im wesentlichen der neueren deutschen Sprachwissenschaft, die uns den Blick geöffnet hat für das reiche Leben der Sprache und für das Wirken und Schaffen des Volksgeistes darin. Wir haben vortreffliche Schriften, in denen die Ergebnisse der sprachwissenschaftlichen Forschung den weitesten Kreisen der Gebildeten zugänglich gemacht werden, und die den Zweck verfolgen und auch erreichen, dem Studium der Muttersprache immer neue Freunde zu gewinnen. Der Name Friedrich Kluge hat auf dem Gebiete der Sprachwissenschaft einen guten Klang, und was er uns in seinem Büchlein (I, 1) zu sagen weiß, das zeigt uns die Sprache, trotzdem es sich nur um einige kleine Ausschnitte aus ihrem reichen Organismus handelt, doch als ein Kunstwerk der Natur, deren Wurzeln und Lebensbedingungen in der menschlichen Gesellschaft ruhen. Auch Zelter (I, 4) führt uns deutsche Sprache und deutsches Leben in einzelnen recht interessanten Bildern vor Augen.

Wie mannigfache Aufgaben aber auf dem Gebiete der Sprachforschung, trotz aller zu verzeichnenden Fortschritte, noch der Lösung harren, lehrt ein Blick in die Geschichte der Wörterbücher, vor allem des Grimmschen Wörterbuches. Schon 1852 begann es zu erscheinen, und noch heute ist das große Werk unvollendet. Friedrich Kluge (a. a. O.) findet die Erklärung dieser bedauerlichen Tatsache in dem Fehlen eines Mittelpunktes für die deutsche Sprachwissenschaft. „Hätten wir ein Reichsinstitut für deutsche Sprachwissenschaft gehabt, ich zweifle nicht, daß das Erbe Jakob Grimms schon längst unter Dach und Fach wäre.“ Unter den Aufgaben, die die deutsche Sprachwissenschaft zu lösen hat, ist z. B. die Ausarbeitung eines Wörterbuchs der deutschen Schriftsprache genannt worden; Herman Grimm hat ein Goethewörterbuch verlangt. „Aber solche große Aufgaben, die der Lösung harren, haben etwas gemein, was schließlich durch die wissenschaftliche Arbeit auch auf anderen Gebieten sich wiederholt: die großen Aufgaben übersteigen durchaus die Kräfte eines Einzelnen.“ Um einige der vielen Aufgaben anzudeuten, die eine Zentralstelle für Sprachwissenschaft zu lösen hätte, erinnert Kluge an die Frage einer einheitlichen Reichsaussprache, an die Regelung der Rechtschreibung und vor allem an die Notwendigkeit, eine umfassende Arbeit über die deutschen Mundarten zu schaffen. „Wer sich mit deutschen Mundarten beschäftigt, weiß davon zu sagen, daß sie zwar in allen Landschaften fortleben, so oft man schon von ihrem Untergang gesprochen hat, daß es aber doch seine Richtigkeit hat, wenn man vom Aussterben zahlreicher mundartlicher Erscheinungen liest. Überall bestätigt es sich, daß die Sprache des jüngeren Geschlechts, zumal bei der ländlichen Bevölkerung, sich erheblich von der Sprache der älteren Leute entfernt. Die Unterschiede erstrecken sich auf Lautgebung und Wortschatz. Wie oft sind durch die Schule, durch den Militärdienst, durch die allgemeine Freizügigkeit die besonders charakteristischen Worte der Mundarten verklungen! Wer darauf achtet, ist oft verblüfft, wie siegreich die Schule der Mundart zu Leibe geht. Es ist nicht zu viel gesagt, daß der Geist der Nivellierung, der die Gegenwart beherrscht, auch den Mundarten viel von ihrer Frische und Farbe rauben wird. Er hat bis heute schon genug geraubt. Aber wir dürfen hier auch eine Aufgabe des Reichsamts festlegen: das Reichsamt hätte durch planmäßiges Vorgehen dahin zu arbeiten, daß alle Teile Deutschlands gleichmäßig durch umfassende Erhebungen mundartlich beschrieben würden. Gerade in diesem Hinblick vermissen wir wieder eine Zentrale. Das heutige Wissen über deutsche Mundarten ist rein zufällig. Kluge schließt seine interessanten Ausführungen mit den Worten: „Der Glaube, daß für die Muttersprache mehr geschehen könne, läßt sich nicht aus der Welt schaffen.“

Dürfen wir dieses Wort auch auf die Schulen anwenden? Es fehlt nicht an Stimmen, die das ganz entschieden bejahen. Was die Volksschule anbetrifft, so ist schon oft ausgesprochen worden, daß der Grund zu einem tüchtigen Sprachunterricht schon im Seminar in den künftigen Lehrern gelegt werden müsse, und es ist nur eine Konsequenz dieser Ansicht, daß man den Seminarunterricht in erster Linie mitverantwortlich macht für die Mängel des Sprachunterrichts in der Volksschule. R. Laube beklagt in dieser Beziehung (Dtsch. Schule 07, 12) eine gewisse Rückständigkeit des Seminars gegenüber anderen höheren Schulen. Diese letzteren weisen schon längst in ihren Lehrplänen die geschichtliche Betrachtung der deutschen Sprache als Unterrichtsgegenstand auf; aber „Theologen, Zeichen-, Turn- und Musiklehrer waren früher und sind

noch jetzt nicht selten die Vertreter des deutschen Unterrichts im Lehrer- und Lehrerinnenseminar". Laube findet die Hauptursache für den mangelhaften Sprachunterricht in der Volksschule in der unzureichenden, sprachwissenschaftlichen Bildung des Lehrers, der doch eigentlich die deutsche Sprachwissenschaft, die deutsche Sprache und ihre Reichtümer kennen und die Höhepunkte der Entwicklung beherrschen sollte. „Wer ein Gebiet so über- und durchschaut, der wird ein herrlicher Vertreter dessen in der Schule sein, ganz gleich, welcher Gattung; wer die Stoffe nicht bloß einmal mit dem Gedächtnis aufgenommen, sondern sie auch empfunden, mit seinem Willen durchdrungen hat, wer sie zu meistern versteht, der hat bereits seine Methode, nach der er unterrichten wird; denn ein beherrschter, durchdachter, umfaßter Stoff besitzt schon seine Form, die der Meister natürlich schnell zerbrechen darf, verschieden umformen kann und neu aufzubauen vermag, wenn der Schüler in seiner Eigenart es erheischt . . . Das ist aber der große Unterschied zwischen höheren Schulen auf der einen und Lehrerseminar und Volksschule auf der anderen Seite: Dort beherrschen — das Wort in seinem edelsten Sinne genommen — die Leute meist die Stoffe ihres Gebiets, hier nur ausnahmsweise, und diese Behauptung erstreckt sich zunächst und nur auf das Gebiet der deutschen Sprache."

In diesem abfälligen Urteil über die sprachliche Bildung der Volksschullehrer berührt sich Laube mit Pannwitz (I, 15). „Wenn ich mir das Deutsch ansehe, das die meisten Volksschullehrer noch schreiben, mit wenigen Ausnahmen — was das für ein Gemisch ist von der Unbeholfenheit dessen, der eigentlich eine Mundart schreiben müßte, der die Schriftsprache nie wirklich innerlich sich angeeignet hat, und von dem Gelehrten- und Kennerprotzentum des Emporkömmlings, der mit Psychologieausdrücken um sich wirft wie der frischgebackene Millionär mit harten Talerstücken: dann kriege ich eine ungeheure Angst, was für ein Deutsch erst die Schüler dieser Leute lernen werden (S. 95)." Nur findet Pannwitz das Grundübel für diesen Zustand in dem, was Laube in dem erwähnten Aufsatz als Heilmittel empfiehlt. Nicht die Sprachwissenschaft der Gelehrten kann dem Volksschullehrer Rettung bringen, meint er, denn „durch die Sprachauffassung der Gelehrten ist ein unseliges Unheil über unser ganzes deutsches Volk gekommen . . . Im allgemeinen herrscht auch in Hochschule, Gymnasium, Volksschule eine Auffassung von der Sprache, die verkennt, daß die deutsche Sprache im selben Sinne wie das deutsche Volk ein lebendes Wesen ist, daß sie ebensowenig wie das deutsche Volk mit Begriffen wie richtig und falsch, gut und schlecht, schön und häßlich zu bestimmen ist, und daß sie sich ebensowenig wie das deutsche Volk von der Wissenschaft ihr wirkliches Leben vorschreiben läßt. Ehe wir diese gelehrte und doch unwissenschaftliche Sprachauffassung nicht überwunden haben, bleiben wir Knecht einer mittelalterlichen dogmatischen Wissenschaft" (S. 13). Deshalb wird dem Volksschullehrer empfohlen, selber Sprachforscher zu werden und sich eine bodenständige Sprachbildung zu schaffen, indem er die Sprache seiner Schüler erforscht. „Er wird ja jetzt von den Sprachgelehrten geradezu in Anspruch genommen, weil sie ohne ihn gar nicht auskommen können. Und wenn er da, weit mehr als jetzt, aus eigenem Antriebe und in eigener Richtung arbeitete, so würde das einen unabsehbaren Nutzen haben . . . Er würde aufmerken müssen, wie die Kinder sprechen, wenn er sie frisch in die Schule bekommt, er würde verfolgen müssen, wie sich ihre Sprache entwickelt, er würde die verschiedenen Einflüsse aufsuchen müssen, und die

Entwicklung unter den verschiedenen Bedingungen verfolgen müssen. Dadurch würden wir erst eine hinlängliche Kenntnis der Mundarten und der Kindersprache bekommen" (S. 18). Gern wird man dieser Forderung zustimmen, denn sie ist ein Teil jener allgemeinen Forderung, der Lehrer müsse das Seelenleben des Kindes und seinen Entwicklungsgang beobachten und zu erkennen suchen. Gerade die Sprache gibt in dieser Hinsicht die wertvollsten Aufschlüsse, und so würde von einer deratigen Forschung nicht bloß die Sprachbildung des Lehrers, sondern seine ganze pädagogische Bildung Nutzen ziehen. Aber diese Forschungsarbeit setzt doch eine Sprachbildung schon voraus, einen gewissen Scharfblick für Wesentliches und Unwesentliches, ein Verständnis für die Gesetze des Sprachlebens, das in dem besonderen Falle das Allgemeine wiedererkennt. Und darum wollen wir doch an der Forderung festhalten, daß das Seminar den künftigen Lehrer auch mit dem nötigen wissenschaftlichen Rüstzeug ausstatte, mit dem er später selbständig weiterarbeiten kann, daß es ihn bekannt mache mit dem, was die Sprachforschung bedeutender Gelehrter an sicheren Ergebnissen gewonnen hat. Nicht Sprachgelehrsamkeit braucht der Lehrer, wohl aber wirkliche Sprachbildung, Einsicht in das Wesen und Werden der Muttersprache als eines lebendigen Organismus.

Auch an dem deutschen Sprachunterricht der höheren Schulen gibt es, wenn v. Winterfeld (I, 13) und Severus (I, 14) richtig beobachtet haben, sehr viel zu tadeln. Nach v. Winterfelds Überzeugung (S. 20) verhält sich die Zahl der guten deutschen Lehrer zu der der schlechten ungefähr so, „wie die der ehrlichen Italiener aus dem Volke zu den unehrlichen". „Eine notwendige Frucht der mangelhaften Lehrer ist der Unterricht. Was stellt er in seiner jetzigen Gestalt in unseren Gymnasien dar? Ein großes anatomisches Institut, in dem die Geistesschätze deutscher Bildung liegen. Diese haben die Schüler allerdings in einer Auswahl vor Augen, leider ist es ihnen nicht vergönnt, die einzelnen Körper als Ganzes zu betrachten, sondern sie bekommen durch die Mikroskope der Pedanterie, der Kleinlichkeit, des Zahlenmäßigen nur ganz kleine Ausschnitte zu Gesicht, in denen sie mit dem aalglatten Seziermesser des kalten Verstandes herumschneiden müssen, bis ihnen selbst vor der Verödung und Verwüstung graust, die sie auf den ihnen zugewiesenen kleinen Flächen angerichtet haben. Statt daß sie nun nach dieser sie anekelnden Arbeit vom Anblick des Geleisteten befreit werden, müssen sie sich dann noch zum Überdruß für die nächste Stunde genau einprägen, wie sie eigentlich diese Verstümmelung zustande gebracht haben, welche Regeln sie dabei leiteten ... Was unserem deutschen Unterricht vor allem fehlt, das ist das Groszzügige, das Zusammensetzen des gewaltigen Gesamtbildes aus den einzelnen Erscheinungen. Lehrer und Schüler gleichen dem Geologen oder Naturwissenschaftler: an den einzelnen Teilen pflücken und klopfen sie herum, der weite Blick geht ihnen aber dabei verloren, sie geraten in Gefahr zu vertrocknen, wie die Pflanze in des Botanikers blechener Kapsel". Das sind düstere Farben, in denen der Kritiker hier malt; sollte es nicht ebensoleicht sein, aus der Wirklichkeit des höheren Schulunterrichts heraus auch erfreuliche Bilder zu entwerfen? So allgemein, wie es hier behauptet wird, können die traurigen Verhältnisse kaum sein; dagegen spricht das lebhafte Streben nach besserer Gestaltung des Unterrichts, das uns in der pädagogischen Literatur so vielfach begegnet. Denn das Streben nach Vervollkommnung setzt immer die Einsicht in vorhandene Mängel voraus, und das ist doch schon ein sehr wichtiger Schritt zum Besseren.

Die Verbesserungsvorschläge beziehen sich auf alle einzelnen Zweige des Deutschunterrichts, und sie streben für höhere und niedere Schulen im allgemeinen nach demselben Ziel, den Sprachunterricht einerseits dem Bedürfnisse des Schülers, andererseits dem Wesen der Sprache anzupassen. Was zunächst die Sprachlehre anbetrifft, so hört man überall den Ruf nach einer Beschränkung derselben auf das Allerunentbehrlichste.

In einem Artikel „über Belebung und Vertiefung des grammatischen Unterrichts" (Ztschr. f. d. dtsch. Unt. 07, 6) hält Dr. Maydorn eine Umfangsbeschränkung der grammatischen Belehrungen für notwendig, um Zeit für eine verständnisvolle Vergleichung von Mundart und Hochdeutsch bez. Hausdeutsch und Schulsprache zu gewinnen. Er wünscht weder eine ausschließliche Anlehnung an das Lesebuch, weil dabei das Interesse nach zwei verschiedenen Richtungen auseinandergeht, noch einen systematischen Gang, der Nebensächliches mit derselben Wichtigkeit behandelt, wie die Hauptsachen. „Angelehnte Belehrungen, aber in geordnetem Zusammenhange" soll der grammatische Unterricht bieten, und zwar soll er den Stoff dazu aus der Lektüre, aus dem Hausdeutsch und den Aufsätzen der Schüler nehmen. Dadurch würde sich im Laufe der Jahre eine Summe von grammatischen Erkenntnissen ergeben, „die zwar nicht das System selber ist, aber ihm doch sehr nahe kommt, nämlich von ihm unterschieden nur dadurch, daß das Unwichtige, Selten, Wertlose ausgelassen ist".

Den Zweck der Sprachlehre erblickt man, wenigstens für die Volksschule, zunächst im praktischen Gebrauch der Sprache: sie soll den Schüler beim Sprechen und Schreiben vor Fehlern behüten, ist also im wesentlichen Dienerin des Aufsatzes. Die Feststellung dieses Zweckes hat bei vielen Methodikern bereits zu einer nützlichen Beschränkung des Stoffes geführt. Aber Hildebrand, auf den man sich jetzt immer so viel beruft, und mit Recht, weist der Grammatik doch noch eine weitere, tiefere Aufgabe zu. Sie soll den Schüler dazu führen, die Sprache als etwas Lebendiges, Inhaltreiches zu verstehen und zu benutzen; dadurch „wird die innere Wirklichkeit aller, die die Sprache benutzen, gekräftigt und erhöht". „Somit ist der tiefere Sinn der Sprachlehre, die inneren Wirklichkeitswerte, die in der Sprache liegen, zu heben und so das innere Leben des hörenden oder lesenden, sprechenden oder schreibenden Kindes zu kräftigen" (Tögel, Didaktik und Wirklichkeit, Dresden 1906, Bleyl & Kämmerer). Dieser letztgenannte Zweck der Sprachlehre läßt sich aber sehr wohl mit dem rein praktischen, auf den richtigen Gebrauch gerichteten sehr wohl vereinigen. Das weist in trefflicher Ausführung E. Wilke in einem Artikel der „Deutschen Schule" (07, 10—11) nach. Er wendet sich hier gegen die Kritik, die Anthes in seiner „Regelmühle" (vgl. den vorigen Band des Pädag. Jahresberichts) an dem Betrieb der Sprachlehre in der Volksschule geübt hat, und weist, gestützt auf seine langjährige Erfahrung als Schulleiter, nach, daß das von Anthes entworfene Bild von dem Betrieb des grammatischen Unterrichts auf die Volksschule nicht paßt. „Die Zeiten sind ziemlich lange vorbei, wo man an einigen dürftigen Beispielsätzen die Regel anscheinend entwickelte, sie dann lernen, noch einige Beispielsätze bilden ließ und nun vertraute, die Regel werde Richtigsprechen bewirken. Wer noch heute so tut und denkt, ist eben nicht mit der Zeit mitgegangen." Daß man hier und da noch einen so rückständigen Unterricht in der Sprachlehre findet, ist kein Grund, um die grammatische Regel für schädlich zu erklären und aus der Schule zu verbannen.

Die grammatische Regel kann dem Schreibenden behilflich sein, sich durch Überlegung für das Richtige zu entscheiden. Zwar tritt dadurch eine gewisse Verzögerung ein, aber das ist kein Grund, die Regel abzuweisen. „Wer richtig deutsch spricht und schreibt, wird ganz von selbst alle Regeln in die tiefste Schicht seines Bewußtseinskastens packen. Wer aber nicht richtig die Sprache zu gebrauchen vermag, der kann durch Besitz und Gebrauch der Regel nur gewinnen. Wer noch nicht sicher ist im Schwimmen, muß an die notwendigen Bewegungen denken und die Zeiten zählen. Da es uns nun nicht möglich ist, den Schüler in der Schule durch Gewöhnung allein — ohne grammatische Regeln und Begriffe — zum richtigen Gebrauche der Muttersprache zu bringen, so werden wir die Hilfe der Regel nicht verschmähen dürfen, so klein oder so groß diese Hilfe auch sein mag“ (Wilke a. a. O.).

Über die Rückständigkeit des Sprachunterrichts in österreichischen Schulen wird in einem Artikel der Deutsch-österreichischen Lehrerzeitung bitter Klage geführt (1907, Nr. 11: „Zur Reform des Sprachunterrichts“). Der ungenannte Verfasser behauptet, kaum ein zweiter Unterrichtsgegenstand der Neuschule sei so mittelalterlich und verzopft, als der deutsche Sprachunterricht. Die notorisch ungenügende Sprachkenntnis komme daher, weil den größte Teil der dem Sprachunterricht zugewiesenen Stunden mit dem Grammatisieren und dem Erlernen der an logischen Widersprüchen so reichen Orthographie zugebracht werden müsse. „Wir müssen, heißt es weiter, in der Volksschule vom 2. Schuljahre an, wo die armen, sprachlich hilflosen Kleinen kaum einen Satz richtig zu sprechen vermögen, sie mit Subjekt und Prädikat, mit Bezeichnungen verschiedener Wortarten quälen. Gibt es denn heute im Ernst einen Menschen, der noch vermeinte, durch die Kenntnis der Bezeichnung aller Wortarten, durch Zählen ihrer Bestimmungsstücke, durch mechanisches Deklinieren und Konjugieren oder durch Übungen im Analysieren könnte die deutsche Schriftsprache erlernt werden?“ „In der Mittelschule soll die vollständige Grammatik ihren Platz, ihre ausgiebige Pflege finden . . . in die Volksschule gehört sie in ihrer heutigen Form nicht“. Freilich wird zugegeben, daß wir ein gewisses Maß grammatischer Kenntnis auch in der Volksschule brauchen; aber aus der vorherrschenden Stellung, die sie heute einnimmt, muß sie enthoben und dem allgemeinen Ziel des Sprachunterrichts — richtiges Sprechen und Schreiben — dienstbar gemacht werden“. Der Artikel will auch für die übertriebene Bewertung der Grammatik die Rücksicht auf die Mittelschule nicht gelten lassen, die bei der Aufnahme der Schüler aus der Volksschule die vollständige Kenntnis der grammatischen Systematik fordert. „Als ob die Volksschule nur eine bloße Vorbereitungsanstalt für die Mittelschule wäre und nicht diese sich mit ihren Anforderungen bei der Aufnahme der Schüler nach jenem Stoffausmaß richten müßte, das eben in der Volksschule gelehrt wird! Es muß endlich einmal mit aller Energie dagegen Verwahrung eingelegt werden, daß man die Volksschule zu einem bloßen Präparationsinstitut für die Realschulen und Gymnasien degradieren will. Die Volksschule ist sich selbst Zweck und kann und darf sich bei der Auswahl ihres Lehrstoffes nicht nach jener verschwindenden Minderheit ihrer Besucher richten, die aus der 4. oder 5. Klasse in eine Mittelschule übertreten.“

Zu der Frage nach der besten Methode des orthographischen Unterrichts liegen einige beachtenswerte Abhandlungen vor. In seinen „Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik“ (Leipzig 1907, Engelmanns Verlag) beschäftigt sich Meumann mit den experimen-

tellen Untersuchungen, die von Lay, Lobsien u. a. über das Rechtschreiben der Kinder angestellt worden sind. Lay glaubte den überwiegenden Einfluß des Schriftbildes bei der Erlernung des Rechtschreibens experimentell erwiesen zu haben und bezeichnete als beste orthographische Übung das Abschreiben („Führer durch den Rechtschreibunterricht", Wiesbaden, Nemnich). Lobsien dagegen kommt durch seine Untersuchungen zu dem Schluß, daß dem Hören und Sprechen ein größerer Einfluß auf das Rechtschreiben zukomme als dem Sehen („Die Gleichschreibung als Grundlage des deutschen Rechtschreibunterrichts", Langensalza 04, Beyer & S.). Meumann weist darauf hin (S. 306), daß experimentell noch nicht erwiesen sei, inwieweit die Beteiligung des Hörens und Sprechens für alle Menschen zutrifft, und bezweifelt den von Lobsien behaupteten hervorragenden Einfluß dieser Faktoren. „Sehen des Wortes mit analysierendem Abschreiben, unterstützt durch analysierendes Sprechen", so formuliert Meumann seine Ansicht über die beste Methode des Rechtschreibunterrichts (S. 324). Zu einem ähnlichen Ergebnis gelangt Walther in einem Artikel „Über die psychologischen Grundlagen der Rechtschreibung" (Leipz. Lz. 07, 41—43). Seine Stellung zu den Layschen Untersuchungen charakterisiert er zum Schlusse durch folgende Sätze: 1. Das Zustandekommen der orthographischen Fertigkeit ist nicht nur durch die Assoziation, sondern ebensosehr durch die Apperzeption bedingt. 2. Nicht die Schreibbewegungsvorstellung, sondern das Schriftbild ist der maßgebende Faktor bei der Rechtschreibung. 3. Das Abschreiben ist ein unschätzbares Mittel zur Anbahnung der Rechtschreibung, ist aber nicht imstande, allen Bedürfnissen zu genügen. 4. Es ist unwesentlich, ob dem Abschreiben Schreibschrift oder Druckschrift zugrunde gelegt wird. Nach diesen Sätzen könnte es scheinen, als käme das akustische und lautmotorische Moment bei Walther nicht zu seinem Rechte. Aber aus seinen Erörterungen ergibt sich, daß er dem Sprechen sogar eine grundlegende Bedeutung für das Rechtschreiben beimißt, und zwar zur Erzeugung des Schriftbildes, das nach seiner zweiten These der maßgebende Faktor sein soll. Das Schriftbild ist seinem Wesen nach zunächst simultan; doch müssen wir, um es zu erfassen, den simultanen Charakter in einen sukzessiven verwandeln, indem wir „den Blickpunkt des Bewußtseins über das Gesichtsfeld wandern lassen", d. h. die Buchstaben einzeln nacheinander ins Auge fassen. „In der Lautfolge des Wortes ist uns eine unschätzbare Hilfe gegeben, durch die es uns gelingt, den simultanen Bestand des Schriftbildes sukzessiv aufzulösen . . . Der Ablauf der ein Wort produzierenden Sprechbewegungen wird nach einiger Übung zu einem mechanischen Vorgange, der, sobald nur der innere Impuls gegeben ist, mit der Sicherheit, welche allen mechanisch gewordenen Bewegungen eigen ist, sich vollzieht. *Die so festgefügte Sukzession des gesprochenen Wortes ist der Regulator für die Abfolge der Zeichen des Schriftbildes.* Sie ist Regulator in dem Sinne, daß sie die Reihenfolge der Lautzeichen unbeirrt festlegt, leistet aber auch noch eine wichtige Beihilfe für die Wahl des richtigen Zeichens. Je öfter und bewußter nun die beiden Parallelreihen der Lautfolge und der Buchstabenfolge nebeneinander ablaufen, um so fester wird die Assoziation zwischen beiden und um so klarer das Schriftbild. Da die lautliche Sukzession eine so grundlegende Bedeutung für das Rechtschreiben hat, so wird man ohne weiteres begreifen, eine wie große methodische Wichtigkeit dem lautreinen Sprechen und der Pflege des Lautierens, namentlich in den Anfangsstadien des Rechtschreibens, zukommt. Jene Methodiker, welche dem Munde

und dem Ohre eine hervorragende Rolle bei Erlernung der Rechtschreibung zuweisen, sind also auf gutem Wege." Nein, sie sind auf dem allein richtigen Wege, d. h. auf dem Wege, den uns die psychologische Einsicht in den naturgemäßen Verlauf des Rechtschreibens zeigt. Die Gewinnung eines richtigen Schriftbildes, dessen Reproduktion beim Schreiben schließlich ganz automatisch verläuft, ist natürlich das Ziel aller Übungen. Aber dieses Schriftbild kann, wie Walther richtig darlegt, nur auf Grund lautlicher Sukzession gewonnen und entwickelt werden, und darum bildet genaues Hören und Sprechen des Wortes die unerläßliche Grundlage für den Rechtschreibunterricht. Diesen Sinn nur hat ja auch der Rechtschreibunterricht „auf phonetischer Grundlage", nicht etwa den, die gesamte Orthographie auf lautlicher Grundlage aufbauen zu wollen, da außer dem phonetischen Prinzip noch andere Prinzipien in unserer geltenden Rechtschreibung Berücksichtigung fordern.

Während Walther in dem dritten der oben zitierten Sätze das Abschreiben immer noch als „ein unschätzbares Mittel zur Anbahnung der Rechtschreibung" gelten läßt, nennt es R. Lange (II, 23) eine „rohe und primitive Unterrichtsmethode", die eine ganz beispiellose Kraft- und Zeitvergeudung bedeute und nur auf der Unterstufe als häusliche Beschäftigung zulässig sei (S. 10). „Daß man im Gegensatz zur früheren Auffassung die Fähigkeit, richtig zu schreiben, vielfach so niedrig wertet (d. h. nur in pädagogischen Kreisen, nicht im Volke), ist lediglich eine Folge der Anschauung, daß es sich beim Rechtschreiben bloß um eine ganz mechanisch zu erlernende Fertigkeit handele." „Wir müssen endgültig damit brechen, den Kindern auf mechanische Weise durch Buchstabieren oder Abschreiben die genaue, sich auf jedes Wort erstreckende Physiognomie aller Wörter einprägen zu wollen." Und in der Tat hängt das Rechtschreiben so innig zusammen mit der Lautsprache, wie überhaupt mit der ganzen Sprachbildung eines Menschen, daß ihre psychologisch richtig geleitete Aneignung sehr viele bildende Momente in sich schließt. Was das Abschreiben anlangt, so wird es von den Methodikern übereinstimmend als vorzüglich für die Unterklassen geeignet bezeichnet. Dagegen halte ich es gerade hier am wenigsten für wirkungsvoll, weil bei dem Unterklassenkinde noch die Voraussetzungen fehlen, unter denen es für die Einprägung der Schriftbilder nützlich sein kann. Das Abschreiben wird bei dem Anfänger immer nur mechanisch, d. h. durch Betrachtung und Auffassung der Buchstabenreihen erfolgen, während der reifere Schüler schon eher weiß, worauf es bei dem einzelnen Worte ankommt, und deshalb immer nur die charakteristischen und schwierigen Bestandteile des Wortbildes ins Auge faßt. Aus diesem Grunde kann ich dem Abschreiben gerade für die höheren Klassen nicht allen Wert absprechen, wenn es richtig geleitet, genau kontrolliert und nicht bis zur Langweiligkeit und Ermüdung ausgedehnt wird.

„Gegen die Wortbildtheorie" wendet sich auch ein Artikel von Hähnel in der Sächs. Schz. (07, 27—30), der die Rechtschreibübungen im Anschluß an ein Lesestück mit folgenden Sätzen verurteilt: 1. Die Sprache des Lesebuches berücksichtigt nicht genügend die Sprache bzw. den Anschauungs- und Gedankenkreis des Schülers. 2. In einem Lesestücke treten sofort alle orthographischen Schwierigkeiten auf, die dem Verständnis eines Schülers im zweiten Schuljahre unmöglich erschlossen werden können. 3. Der Anschluß der orthographischen Belehrungen an ein Lesestück entspricht nicht im geringsten einem vom Leichten zum Schweren fortschreitenden Stufengange, der im Hinblick auf die sich allmählich vollziehende

geistige Entwicklung des Kindes zu fordern ist. 4. Das Abschreiben von Lesestücken ist vom methodischen Standpunkte aus als grundverkehrt zu bezeichnen, da hier abgeleitete Formen und Wörter eher geübt werden als die Grundformen und Stammwörter. 5. Das Abschreiben muß eine orthographische Spitze haben . . .; ein solches methodisches Abschreiben nach orthographischen Gesichtspunkten ist im Anschluß an ein Lesestück unmöglich. 6. Durch die in buntester Reihe auftretenden Wörter eines Lesestückes ist eine Auffassung der orthographischen Eigentümlichkeiten derselben ausgeschlossen, da ein charakteristisches Merkmal nur durch Vergleichung mehrerer analoger Beispiele erkannt wird. Ähnliche Erwägungen, wie sie der 6. These zugrunde liegen, haben mich in meinen „Beiträgen" (I, 17) zu der Lehrplanforderung geführt: „Die Rechtschreibung muß systematisch gelehrt werden und ist zu einem gewissen Abschluß zu bringen, bevor ihre Anwendung im Aufsatz verlangt wird" (S. 190).

Den Löwenanteil in den methodischen Erörterungen über den Deutschunterricht nimmt auch in diesem Berichtsjahre wieder der Aufsatz in Anspruch. Was sich zugunsten des freien Aufsatzes in der Volksschule sagen läßt, ist nun wohl in erschöpfender Weise und mit allen Übertreibungen gesagt worden, und die Lehrerschaft kann nun daran gehen, in der Unterrichtspraxis die Probe aufs Exempel zu machen. Eine Anzahl kleiner Aufsatzsammlungen (vgl. III, 9—12) übergibt der Öffentlichkeit bereits die Früchte eines Unterrichts nach kunsterzieherischen Grundsätzen; sie zeigen, was schon das Kind der Unter- und Mittelstufe im selbständigen schriftlichen Darstellen zu leisten vermag. Freilich ist damit immer noch nicht der Beweis geliefert, daß auf diesem Wege, d. h. mit ausschließlicher Pflege des freien Aufsatzes von unten herauf, das Ziel des Aufsatzunterrichts wirklich erreicht werde, und daß nicht das Bedenken, es leide darunter die Sprachrichtigkeit und die Sorgfalt der Ausführung, unbegründet sei. Und diese Bedenken sind in letzter Zeit von vielen Seiten aufs entschiedenste geltend gemacht worden; in den Zeitungserörterungen über den Aufsatzunterricht wird die Hochflut der kritischen Kunsterziehungsartikel, die das herkömmliche Gängelverfahren bekämpften, mehr und mehr zurückgedrängt durch eine Gegenkritik, die keineswegs den mit Recht verurteilten Drill in Schutz nimmt, sondern sich nur gegen die Übertreibungen und Einseitigkeiten der Neuerer wendet.

Mit einer scharfen Kritik wendet sich Lutz in der Frankf. Schulztg. (07, Nr. 18) gegen die modernen Aufsatzreformer, die den „freien Aufsatz als Heilmittel für allerlei stilistische Gebrechen und Verfehlungen" anpreisen. Der freie Aufsatz, behauptet er, liegt keineswegs in der Natur des Kindes begründet, da der Durchschnittsschüler eine starke Abneigung hat, sich schriftlich zu äußern. Das gilt besonders von den ersten Schuljahren, weshalb es ein Fehler ist, mit den stilistischen Produktionen so früh zu beginnen. „Der freie Aufsatz ist aber auch in hohem Grade unpsychologisch", da „die kindliche Geschwätzigkeit, die nur an der Oberfläche haftet und nicht gern in die Tiefe geht, die vom Hundertsten ins Tausendste kommt, im freien Aufsatz, wo es ohne Zwang, ohne Plan und recht oft auch ohne Verantwortung arbeitet, einen überaus günstigen Nährboden findet". Lutz bestreitet, daß die Eindrücke, die das Kind während der Schulzeit außerhalb der Schule „in seinem Milieu" sammelt, intensiver und nachhaltiger seien als die Anschauungen und Vorstellungen, die es sich im Unterricht erwirbt, und es sei daher verfehlt, wenn der freie Aufsatz seine Themen lediglich oder vorzugsweise dem Erfahrungs- und Umgangskreis des Schülers entnehmen will. Das sei

besonders mit Rücksicht auf den Klassenunterricht unpraktisch, da die Erlebnisse der Schüler so sehr verschiedenartig und die schwächeren Schüler dabei den größten Mißerfolgen ausgesetzt sind. Außerdem könne man dem freien Aufsatz nicht den Vorwurf ersparen, daß er unmoralisch wirken könne insofern, als er dem Kinde Gelegenheit gibt zur Lüge, zur Heuchelei, zur Aufschneiderei, und weder sein sympathisches noch sein ästhetisches Empfinden vor Verletzung sicher stellt. „Würde dem freien Aufsatze ausschließlich die Pflege des schriftlichen Gedankenausdrucks überlassen werden, so wäre eine zunehmende „Verwilderung" unserer Sprache die unausbleibliche Folge . . . Auch aus dem Grunde, daß der freie Aufsatz nur äußerst wenig imstande ist, die Kinder in ihrer sprachlichen Ausdrucksweise zu fördern, vielmehr an Stelle des ruhigen, planmäßigen Gedankenflusses wenig zweckdienliche Regel- und Zügellosigkeit im Gedankenausdruck zu setzen, ja sehr häufig der sprachlichen und sachlichen Unrichtigkeit Vorschub zu leisten geeignet ist, muß ich ihm die führende Rolle im Aufsatzunterricht streitig machen." Dagegen sei zu fordern, daß der Schüler während der ganzen Schulzeit in seinen stilistischen Leistungen in stetem innigen Kontakt mit seinem ganzen geistigen Erwerb bleibe, daß er immer und immer wieder geübt werde, die logischen Beziehungen objektiv begründeter Urteile aufzusuchen und sprachlich zum Ausdruck zu bringen, und daher biete der „gebundene Aufsatz" für ihn eine weit bessere, zuverlässigere Vorbereitung für das Leben als der freie Aufsatz. „In der Freude des Gelingens, die das Kind im gebundenen Aufsatz immer und immer wieder erleben darf, liegt ein hochbedeutsames Ferment für die kindliche Seele, das endlich zum freiwilligen, selbsttätigen Schaffen hinüberführt. Die Mißerfolge im freien Aufsatz hingegen, die meist die geistig Schwachen treffen, wirken lähmend, ja ertötend auf die Arbeitsfreudigkeit. Also ist der gebundene Aufsatz in ungleich höherem Maße als der freie Aufsatz dem kindlichen Wesen wie der natürlichen Menschenbildung entsprechend und adäquat." Doch hält Lutz die gegenwärtige Reformbewegung aus dem Grunde für von Vorteil, weil sie die „alte Methode" nutzbringend beeinflußt, indem sie diese abhält, den Schüler allzu ängstlich zu gängeln, vielmehr ermuntert, ihm innerhalb seiner Themen möglichste Freiheit im Ausdruck zu gestatten.

In ähnlichen Gedankengängen bewegt sich ein Artikel Fr. Regeners: „Auch ein Wort zur Aufsatzreform" (Dtsch. Schule 07, 11. H.). Er findet in den „freien Aufsätzen", die in Sammlungen als Beweis der künstlerischen Produktivität des Kindes veröffentlicht werden, nichts als trockene, nüchterne Aufzählungen, die von einem „inneren Eigenleben" keine Spur zeigen. „Immer dieselben Redensarten: Es war sehr schön, da haben wir uns sehr gefreut. Da freute sich meine Mutter sehr, da waren wir sehr in Angst. Diese Erscheinung erklärt sich aus vier Ursachen: 1. Das Kind differenziert seine Gefühle nicht, es kennt nur Lust und Unlust, Freude und Schmerz. 2. Es fehlt dem Kinde die Ausdrucksfähigkeit. 3. Das Kind hat eine natürliche Scheu, seine Gefühle vor anderen kund zu tun. 4. Seine Gefühle und Stimmungen wechseln schnell. „Dieses beständige Erzählen völlig bedeutungsloser alltäglicher Erlebnisse läuft sogar Gefahr, die Kinder statt zu Schriftstellern und Künstlern zu seichten Schwätzern zu erziehen, sie Dingen Wert beilegen zu lassen, die keinen haben, sie zu einer falschen Auffassung des Lebens zu führen." Mit Entschiedenheit tadelt Regener auch die Geringschätzung, mit der dem freien Aufsatz zuliebe Grammatik und Orthographie behandelt werden. „Freilich den echten

Kunsterzieher berührt das nicht. Mit diesen Dingen mag es das „schriftstellernde“ Kind halten, wie es will, wenn es nur seine Persönlichkeit darstellt. Aber nicht nur die Behörden verlangen es, daß das Kind diese Dinge lerne, auch die Eltern verlangen es, das Leben verlangt es, und die Kinder haben Anspruch darauf.“ Über die Wahl der Aufsatzstoffe, die von den Kunsterziehern ausschließlich dem außerschulischen Leben entnommen werden, heißt es am Schlusse des Artikels: „Die Produktivität des Kindes ist bei Darstellung von Erlebnissen außerhalb der Schule nicht wesentlich größer als beim literarischen und realistischen Aufsatze. Sprachrichtigkeit und Sprachschönheit lernt man nur an Mustern. Alle Erziehung ist Zwang, auch die Erziehung zu sprachgewandter Darstellung der Gedanken. Je mehr der Schüler an geistiger Reife und sprachlicher Gewandtheit zunimmt, desto mehr Selbständigkeit wird ihm eingeräumt. Aber es ist nicht anders: wer lernen soll und will, bedarf des Vorbildes und der Führung. Die völlige Freiheit in der Darstellung schließt die fördernde Übung aus. Keine Methodik aber wird es fertig bringen, daß Schulkinder völlig selbständige sprachgewandte Aufsätze schreiben, oder zu schöpferischer, künstlerischer Darstellung gelangen. Kinder zu dichterischen Produktionen in Prosa und Vers führen zu wollen, heißt Unmögliches leisten wollen.“

Diese Ausführungen enthalten gewiß manchen beachtenswerten Gedanken über die Notwendigkeit eines planmäßigen Stilunterrichts, welcher der Ungebundenheit und möglichen Verwilderung des kindlichen Stils vorzubeugen hat; aber sie stehen der Möglichkeit freier Aufsätze doch allzu skeptisch gegenüber. Wenn der gesamte Unterricht für die Sprachbildung leistet, was er leisten kann, wenn er vor allem die natürliche Sprechlust des Kindes zu erhalten und seine Sprechfähigkeit planmäßig zu fördern weiß, sind selbständige sprachgewandte Aufsätze auf der Oberstufe keine allzu schwierige Leistung. Nur muß auf der Unter- und Mittelstufe auch dafür gesorgt werden, daß das Kind mit der Technik des schriftlichen Darstellens hinreichend vertraut wird, damit es beim freien Aufsatz nicht fortwährend durch orthographische, grammatische und stilistische Schwierigkeiten gehindert wird. Für schädlich halte ich nur eine Verfrühung des freien Aufsatzes, weil sie die eben erwähnte Grundlegung unmöglich macht. Dieses Bedenken hat allerdings keine Bedeutung für den, der mit Berthold Otto den Zweck des Schüleraufsatzes darin erblickt, daß er dem Lehrer und jedem anderen, der den Aufsatz mit Interesse liest, Aufschluß gebe über den jeweiligen Stand der geistigen Entwicklung des Schülers. „Alle Niederschriften, die die Kinder machen, sind Studienobjekte in demselben Sinne, wie dem Naturforscher jede Naturerscheinung Studienobjekt ist“ (Bl. f. dtsch. Erz. 07, 7). Bei dieser Auffassung ist es nur konsequent, daß man den Schüler aufs sorgfältigste vor der Aneignung von Ausdrücken und Redewendungen zu bewahren sucht, die er nicht aus sich selbst geschaffen, sondern aus der Lektüre vollendeter Muster kennen gelernt hat; man müßte eigentlich alles Lesen als eine Gefährdung des kindlichen Stils ansehen. Stellt man dem Aufsatzunterricht dagegen nicht bloß eine pädagogische Aufgabe, sondern auch eine praktische, betrachtet man ihn also nicht bloß als ein psychologisches Studienobjekt für den Lehrer, sondern als Übungsmittel zur allgemein verständlichen Gedankenmitteilung, dann kann die Forderung Ottos, die Kinder frei schreiben zu lassen, „was sie wollen und wie sie wollen“, unmöglich als berechtigt angesprochen werden. Man kann dem, was das Kind im Aufsatze zu sagen weiß oder zu sagen bemüht ist, „gläubig

wie einer Offenbarung lauschen", ohne doch die Pflicht abzuweisen, ihm bei der Vervollkommnung der dazu nötigen sprachlichen Ausdrucksmittel behilflich zu sein.

Diese Notwendigkeit sucht auch S. Rüttgers in einem Artikel über „Altersmundart, Sprache, Literatur" nachzuweisen (Jugendschr.-Warte 07, 3). Er zitiert das Urteil Hermann Pauls: „Die Kindersprache ist im wesentlichen eine Sprache der Ammen und nicht der Kinder" und wendet sich dann gegen diejenigen, die in der Kindersprache etwas gefunden zu haben glauben, was den Sprachen der Natur- und Kulturvölker, den Mundarten eines Gebietes mit einheitlicher Literatur und Verkehrssprache durchaus analog sei. Gewiß habe das Kind seine eigene Sprache, aber das sei keine Sprache in dem eben erwähnten Sinne als Verkehrsmittel eines geschlossenen Kreises gleichentwickelter und gleichstrebender Einzelwesen. Sprache in diesem Sinne entstehe erst im Verkehr Gleichstrebender und setze daher die Nation voraus; für die Entwicklung einer Kindersprache sei aber eine derartige Grundlage nicht vorhanden. „Die kindliche Anlage wächst nicht aus sich. Wie der Keim bedarf sie der Nahrung. Und diese Speise ist der immerwährende Einfluß der Sprache der Erwachsenen. Eine Pädagogik, die diesen Einfluß ausschalten möchte, traut sich zu, das Meer auszuschöpfen. Sie erstrebt eine Utopie und führt, ohne es zu wollen, zur Barbarei." Der Einfluß der Sprache der Erwachsenen zeigt sich auch in den eigenen Produktionen der Kinder. „Alle Kinderaufsätze . . . lassen sich auf Nachahmung zurückführen . . . Ich glaube nicht an eine Entwicklung des Kindes zum Menschen ohne Suggestion." „Wohl trägt der einzelne die Disposition zu persönlicher, ihm allein eigener Kultur in sich; aber es ist ihm verwehrt, diese Anlage aus sich allein zu reifen... Ein winzig Teil der nötigen Nahrung mag auch den Kindern die direkte Anschauung bieten, ohne je des Wortes ganz entraten zu können. Aber wie eng ist dieser Kreis dem Kinde gezogen. Und keines käme aus sich über diese Enge hinaus. Nach meinen Erfahrungen stockt die kindliche Sprachentwicklung an der Grenze dieser Enge, ja schnelle Degeneration scheint einzutreten. Eine Nation, die aus dem Dunkel der Urzeit in die Geschichte tritt, mag fähig sein, mit dem harten Schlag des Schwertes den Klang des edlen Goldes in sich zu wecken; einem Sprößling des Volkes, das nach dem Urteil Berufener und nach der Sprache von Erscheinungen, die täglich uns vor Augen sind, nach einem jahrtausendlangen Hinundher von der Kultur weiter entfernt ist, als am ersten Tage, da es das Morgenlicht der Geschichte grüßte, einem Kinde von heute... muß ich diese Befähigung absprechen. Und darum ist es der Erziehung reif geworden."

Daß mit der Forderung des freien Aufsatzes im Sinne derjenigen Kunsterzieher, die in der unbeeinflußten Darstellung eigener Erlebnisse das beste Mittel zur Entwicklung der kindlichen Gestaltungskraft erblicken, das Problem der Stibildung noch nicht gelöst ist, gibt auch Scharrelmann in einem Artikel: „Der Geburtstag und die Kritik" zu (im Bremer „Roland", vgl. Frankf. Schz. 22). Er schreibt: „Glaube ja nicht, daß du im freien Aufsatz, in der freien Erzählung und im freien Bilde die Universalmittel gefunden hast, womit du die Klasse bis ans Ende der Schulzeit ständig zu fesseln und zum Schaffen anzuregen vermagst. Wie alles auf Erden, erreicht schließlich auch diese Flutwelle der Produktion ein Ende. Ein paar Jahr hält sie vielleicht vor, dann fängt das Versanden wieder an. Die Beiträge kommen immer spärlicher, und trotz der Weite des Gebietes, das die Kinder bearbeiten

können, gibt es schließlich Wiederholungen und wachsende Unlust bei Lehrern und Schülern." „Kein Lehrer, der seine Kinder mit Glück zum freien Aufsatz geführt hat, darf bis zum letzten Schuljahr beim freien Aufsatz kleben bleiben." „Wie wäre es, wenn wir dann langsam, aber sicher einer Vermählung von Kunst und Wissenschaft zusteuerten und uns Themen zur Bearbeitung aussuchten, die außer der freien Tätigkeit der Phantasie auch dem Verstand seinen reichlichen Teil Arbeit zumuten?"

Jawohl! Den Verstand sollen unsere Schüler beim Aufsatzschreiben auch fleißig gebrauchen lernen, und zwar nicht bloß bei der Gewinnung des Inhalts, sondern auch bei der Wahl der Darstellungsmittel. Im vorigen Bande des Jahresberichts habe ich die Notwendigkeit betont, daß der Schüler mit den Erfordernissen eines guten Stils durch Betrachtung und Nachahmung von Mustern vertraut gemacht werden müsse, durch einen stilistischen Anschauungsunterricht, der ihn von der Gebundenheit allmählich zur Freiheit führt. Es ist interessant, eine ähnliche Forderung auch bei Anthes zu finden, der durch seinen „Papiernen Drachen" (vgl. Bd. 58 des Jahresberichts) so entschieden der freien kindlichen Betätigung im Aufsatz das Wort redet. Er schreibt in einem Artikel über „Stil und Stilistik" (Der Säemann 07, 3. H.): „Was wir den Stil eines Menschen nennen, setzt sich zusammen aus dem kleinen unantastbaren Grundkapital des wirklich Allgemeingültigen, aus den steigenden und fallenden Werten des darzustellenden Stoffes und aus der schaffenden Kraft des Darstellers." Unter dem Allgemeingültigen sind dabei gewisse Erfordernisse des sprachlichen Ausdrucks zu verstehen, die der einfachen Verständlichkeit wegen nicht außer acht gelassen werden dürfen, und dieses Allgemeingültige, das sich mit bestimmten Stilgesetzen deckt, ist gerade im Volksschulunterricht das Schwierigste, nicht die persönliche Seite des Darstellens. Als ein wertvolles Mittel, um das Gefühl für „die stoffliche Bestimmtheit des Ausdrucks" zu erziehen, schätzt Anthes den Leseunterricht, besonders die Pflege eines richtigen Lesetons, also das H ö r e n des Mustergültigen. „Das Handwerkliche lernt man vom Meister, am Muster, in unserem Fall also am klassischen Lesestück." Das Persönliche, Künstlerische „muß man aus sich selber mitbringen". Aber „sobald der Schüler selbst zu gestalten hat, müssen alle Muster in den Hintergrund treten. . ., das, was er von ihnen gelernt hat, arbeitet von selbst mit". „Wie viele von den Großen und Größten haben mit der Nachahmung eines ihrem Wesen fremden Stils begonnen und sich erst später zu ihrem eigenen durchgerungen." Mit diesen Gedanken gibt Anthes eine wertvolle Ergänzung zu seinen Darlegungen in dem „Papiernen Drachen", die, als Kritik betrachtet, sehr viel des Wahren enthalten, aber als Aufsatztheorie einseitig sind. Hoffentlich finden diese Ergänzungen zu seiner Aufsatztheorie auch bei denjenigen seiner Nachbeter Beachtung, die sich durch seine Anregungen zu bedingungsloser Verwerfung jeglicher unterrichtlicher Beeinflussung des kindlichen Stils haben begeistern lassen.

Literatur.

I. Allgemeines und Methodisches.

1. **Prof. Friedrich Kluge**, Unser Deutsch. Einführung in die Muttersprache. Vorträge und Aufsätze. (1. Heft der Sammlung „Wissenschaft und Bildung“, herausgeg. von Dr. P. Herre.) 146 S. Leipzig 1907, Quelle & Meyer. 1 M.

Der Verfasser bezweckt mit dieser Schrift nicht eine schulmäßige Einführung in das Fachstudium, sondern er will den Freunden der Muttersprache Kunde von den sprachwissenschaftlichen Arbeiten unserer Zeit geben. Was er bietet, ist lehrreich und höchst anziehend zugleich. In den Kapiteln „Das Christentum und die deutsche Sprache“, „Sprachreinheit und Sprachreinigung“, „Die Entstehung unserer Schriftsprache“ gibt er keine trockenen geschichtlichen Notizen, sondern stellt uns mitten hinein in das frisch pulsierende Sprachleben der Gegenwart und zeigt uns zahlreiche vertraute Spracherscheinungen in geschichtlicher Beleuchtung. Ebenso interessant sind die Kapitel über die verschiedenen Arten von Standes- und Berufssprachen. Das Schlußkapitel legt die Gründe für die Forderung eines Reichsamts für deutsche Sprachwissenschaft dar, das den deutschsprachlichen Studien als Mittelpunkt zu dienen und über die Kräfte des einzelnen hinausgehende Aufgaben zu lösen hätte. Es ist ein Genuß, den Ausführungen des Sprachforschers, der so recht aus dem Vollen schöpft, zu folgen, und ich empfehle seine Schrift allen Freunden der Muttersprache aufs wärmste.

2. **Otto Behaghel**, Prof., Die deutsche Sprache. (54. Bd. der Sammlung „Das Wissen der Gegenwart“.) 4. Aufl. 378 S. Leipzig 1907, G. Freytag. 4 M.

3. **Hermann Dunger**, Zur Schärfung des Sprachgefühls. 200 fehlerhafte Sätze m. Verbesserungen u. sprachl. Bemerkungen, geprüft von einem Ausschuß des Allgem. Dtsch. Sprachvereins. Mit einer einleitenden Abhandlg.: Was ist Sprachgefühl? Warum soll es geschärft werden? 3., verm. Aufl. 146 S. Berlin 1907, Verl. des Allg. Dtsch. Sprachvereins. 1,60 M.

Beide vorzügliche Schriften sind im Päd. Jahresb. schon früher ausführlich besprochen worden. Die schnelle Folge der Auflagen beweist, daß sie die Beachtung finden, die sie verdienen.

4. **Johannes Zelter**, Deutsche Sprache und deutsches Leben. Sprach- u. kulturgeschichtl. Bilder für Lehrer und für Freunde unserer Muttersprache. Mit einem Begleitw. von Dr. Prinz. 146 S. Arnsberg 1907, J. Stahl. 2 M.

Der Inhalt dieser Schrift gliedert sich in fünf Abschnitte: 1. Der Wortbedeutungswandel. 2. Dunkle Worte und Wendungen. 3. Über deutsche Schimpf- und Spottnamen. 4. Unsere Familiennamen. 5. Unsere Ortsnamen. Die Erläuterungen, die hier zu einer großen Zahl dunkler Worte und Namen gegeben werden, ruhen auf sicherer wissenschaftlicher Grundlage und werden in anziehender Darstellung geboten. Die Schrift eröffnet dem Leser manchen interessanten Ausblick sprachlicher und kulturgeschichtlicher Art und wird vor allem dem Lehrer als Ratgeber willkommen sein. Für eine Neuauflage wäre zur Erleichterung des Gebrauchs ein Verzeichnis der besprochenen Wörter zu wünschen.

5. **Johannes Meyer**, Rektor, und Dr. **O. Rückert**, Oberl., Kleiner Führer durch Geschichte, Leben und Hauptschwierigkeiten der deutschen Sprache. 171 S. Hannover 1907, C. Meyer. 1 M.

Die Verfasser geben im Rahmen einer systematischen Zusammenstellung hauptsächlich das, was zum Verständnis und richtigen Gebrauch

der Muttersprache nötig ist. Besonders das Kapitel von den „Schwankungen und Schwierigkeiten des Sprachgebrauchs“ (S. 53—73) enthält recht praktische, durch Beispiele illustrierte Bemerkungen. Ein kleines Wörterbuch am Schlusse erleichtert das Aufsuchen orthographischer, grammatischer und etymologischer Belehrungen. — Da ein Vorwort fehlt, ist nicht ersichtlich, welchen Zweck die Verfasser mit Herausgabe des Buches im Auge haben. Nach meiner Meinung wäre es für Schüler höherer Lehranstalten brauchbar, und auch zur Fortbildung für junge Leute, die im Gebrauch der Muttersprache nicht sicher sind.

6. Dr. **Ludwig Sütterlin**, Prof., Die deutsche Sprache der Gegenwart. Ein Handbuch für Lehrer, Studierende und Lehrerbildungsanstalten. 2., stark veränd. Aufl. 451 S. Leipzig 1907, R. Voigtländer. Geb. 8 M.

Der Titel des Buches deutet das Prinzip an, das dem Verfasser für die Betrachtung der Sprache maßgebend gewesen ist: die Sprache der Gegenwart steht im Vordergrunde der Erörterungen, und betrachtet und beurteilt wird sie vom Standpunkt der Gegenwart und an der Hand des heutigen Sprachgefühls, nicht nach dem Maßstabe vergangener Jahrhunderte, obgleich zur Erklärung sprachlicher Erscheinungen auch überall die Vorgeschichte herangezogen wird. Es ist unmöglich, mit wenig Sätzen einen Begriff von der Reichhaltigkeit und Gediegenheit des Inhalts zu geben, und es ist auch wohl unnötig, weil der Name des Verfassers dafür bürgt, daß man in diesem umfassenden Werke über jede Frage in sprachlichen Dingen sachkundige Auskunft findet. Nur das sei hervorgehoben, daß der Verfasser bei der Behandlung der Lautlehre, Wortlehre und Satzlehre es verstanden hat, strenge Wissenschaftlichkeit mit einfacher, anschaulicher und allgemeinverständlicher Darstellung zu vereinigen, so daß er dem gebildeten Laien wie dem Gelehrten gerecht zu werden vermag. Das Handbuch sollte vor allem dem Lehrer immer zur Hand sein.

7. **Fr. L. K. Weigand**, Deutsches Wörterbuch. 5. Aufl. in der neuesten für Dtschl., Österr. u. die Schweiz gült. amtl. Rechtschreibung. Nach des Verfassers Tode vollst. neu bearb. von Prof. K. v. Bahder, Prof. H. Hirt und Privatgelehrten K. Kant. Herausgeg. von H. Hirt. Gießen 1907, A. Töpelmann. 12 Lief. zu je 1,60 M.

Weigands Wörterbuch hat von Anfang an in hohem Ansehen gestanden. Es war unter den Werken seiner Art das erste, das die Etymologie eingehend berücksichtigte, und es erwies sich in jeder Hinsicht als zuverlässiges Nachschlagebuch, da es vollständig auf den Resultaten der neueren Wissenschaft fußte. In dieser Hinsicht ist es für manches andere ähnliche Werk vorbildlich geworden. Nachdem es, weil in vier Auflagen gänzlich vergriffen, lange Zeit auf dem Büchermarkte gefehlt hat, erscheint es nunmehr in einer Neubearbeitung, die geeignet sein dürfte, den Ruf des Werkes aufs neue zu befestigen und zu vermehren. Wie die vorliegenden Lieferungen zeigen, ist der gegenwärtige Herausgeber im Verein mit seinen Mitarbeitern bemüht gewesen, das Werk im Sinne seines Urhebers auszugestalten, indem auf Grund des jetzigen Standes der germanischen Sprachwissenschaften manche Lücke ausgefüllt, Veraltetes durch Neues ersetzt, Fehlerhaftes berichtigt wurde. Das altbewährte Wörterbuch sei hiermit aufs wärmste empfohlen.

8. Dr. **Val. Hintner**, Schulr. u. Prof., Ein Beitrag zum deutschen Wörterbuche. 58 S. Brixen 1907, A. Weger. 2 M.

Das hier gebotene Wörterverzeichnis ist entnommen aus den Urkunden und urkundlichen Werken, die bei Sinnacher in seinen „Bei-

trägen zur Geschichte der bischöflichen Kirche Brixen und Säben in Tirol" abgedruckt sind. Da dieses 1823—1834 erschienene Werk nur wenigen bekannt geworden ist, hat der Herausgeber des vorliegenden Wörterbuchs der Sprachforschung einen wertvollen Dienst geleistet, indem er dem Sprachlichen in jener Urkundensammlung nachgegangen ist. Manches Wort erscheint uns durch die Form und den Zusammenhang, in der es uns hier gezeigt wird, in neuer interessanter Beleuchtung, und so liefert dieses kleine Wörterbuch eine wertvolle Bereicherung der Kenntnis unseres Wortschatzes. Es sei der Beachtung aller Interessenten empfohlen.

9. Prof. Dr. **Daniel Sanders**, Deutsche Sprachbriefe, revidiert und bearb. von Dr. Jul. Dumcke. 18. Aufl. Berlin-Schöneberg 1906, Langenscheidtsche Verlagsbuchh. 20 M.

Das Werk enthält außer den 20 Sprachbriefen ein sehr ausführliches, 62 Seiten umfassendes Inhaltsverzeichnis, das zur schnellen Orientierung in sprachlichen Fragen sehr wertvoll ist, und eine bis auf die Gegenwart fortgeführte gedrängte Literaturgeschichte von 175 Seiten. Außerdem enthält der 15. Brief eine Beilage mit einem Wörterbuch der Zeitwörter, in dem die schwierigen und zweifelhaften Fälle der Abwandlung kurz erwähnt werden. Wie diese äußere Einrichtung des Werkes, so ist auch die ganze Art der Belehrung in den Briefen eine recht praktische, so daß der auf das Selbststudium der Muttersprache Angewiesene darin einen sicheren, zielbewußten Führer findet. Es sei hiermit auf das tüchtige Werk aufs neue empfehlend hingewiesen.

10. **Bianka Morill**, Stimmerziehende Lautbildungslehre nach einem Lautbildungsgesetz. Auf Grund praktischer Erfahrungen dargestellt. 114 S. Mit zahlr. Abbild. Berlin-Gr.-Lichterfelde, Chr. Fr. Vieweg. 3,50 M.

„Atemluft und Mundformen — Mundformen und Atemluft sind die Faktoren für die Stimmerziehung, für deren Akustik und Klang": in diesem Satze ist der Kern der Anweisungen ausgesprochen, die die sachkundige Verfasserin allen gibt, die von Berufs wegen auf den häufigen und anstrengenden Gebrauch der Stimme angewiesen sind. In dem Kapitel über Atmung und Atmungsgymnastik wird nicht bloß die Wichtigkeit des richtigen Atmens für die Gesundheit im allgemeinen und für die Leistungsfähigkeit der Stimme im besonderen dargelegt, sondern es werden auch genauere, durch Abbildungen unterstützte Ratschläge für das Atmen gegeben. Das Kapitel über die Mundformen gewinnt ein System der Laute durch genaue Beobachtung der psychologischen Vorgänge und gibt praktische Anweisungen für die richtige Bildung der einzelnen Vokale und Konsonanten. Ein Anhang enthält zahlreiche, methodisch geordnete Lautier- und Sprechübungen. Man merkt es an allen Ausführungen, daß die Schrift aus gründlichem Studium der Phonetik und praktischer Erfahrung heraus entstanden ist. Sie sei aufs beste empfohlen.

11. Dr. **K. Lang**, Seminardir., Elemente der Phonetik zur Selbstbelehrung mit Rücksicht auf die besonderen Bedürfnisse des Seminars. Nebst einem Anhang über das Chorsprechen. 3., verm. u. verb. Aufl., bearb. von Dr. A. Ritzert, Oberl. 60 S. u. 4 Tafeln. Berlin 1907, Reuther & Reichard. 1 M.

Auf diese brauchbare Einführung in die Kenntnis der Phonetik sei hiermit aufs neue empfehlend aufmerksam gemacht.

12. Dr. med. **A. Liebmann**, Vorlesungen über Sprachstörungen. 7. Heft: Sprachstörungen bei Schwerhörigkeit, mit Übungstafeln zur Erlernung des Absehens der Sprache vom Munde. 110 S. Berlin 1908, O. Coblentz. 2,40 M.

Der Verfasser, der als Arzt für Sprachstörungen über ein reiches Erfahrungsmaterial verfügt, erläutert an sechs Einzelfällen die mannigfachen Erscheinungen von Sprachstörungen infolge Schwerhörigkeit und gibt eine Darstellung des von ihm eingeschlagenen erfolgreichen Heilverfahrens. Seine Ausführungen enthalten für den Lehrer, dem ja oft genug sprachgebrechliche Kinder entgegentreten, manchen lehrreichen Fingerzeig.

13. **Julius Scharr**, Die Behandlung Stotternder. Eine prakt. Anleitung für Lehrer und Leiter von Sprachheilkursen. 2., umgearb. Aufl. 56 S. Hannover 1907, Nordd. Verlagsanst., O. Goedel. 1,50 M.

14. — — Praktisches Übungsbuch für Stotternde. Zum Gebrauche der Teilnehmer an Sprachheilkursen, sowie der mit Sprachstörungen behafteten Kinder in Hilfsschulen. 2., umgearb. erw. Aufl. 152 S. Mit 11 Zeichnungen im Text und 8 Abbild. im Anhang. Ebendaselbst. Geb. 2 M.

Beide Schriften ergänzen einander. Im erstgenannten gibt der Verfasser aus seiner reichen praktischen Erfahrung heraus, die er als Leiter der städtischen Sprachheilkurse in Magdeburg gewonnen hat, eine kurze Anweisung zur Behandlung Stotternder und zeigt in 20 Lektionen die praktische Gestaltung des Unterrichts. Das Übungsbuch enthält ein reiches, planmäßig geordnetes Übungsmaterial für Atmungs-, Lese- und Sprechübungen. Da der Verfasser bei der Bearbeitung dieser Neuauflage die Fortschritte auf dem Gebiete der Sprachheilkunde sich zu nutze gemacht hat, dürfen seine Bücher den besten ihrer Art an die Seite gestellt werden, und sie seien hiermit allen Interessenten warm empfohlen.

15. **Fuchs**, Hilfsschullehrer, Leipzig, Gesichtspunkte zur sprachlichen Behandlung schwachsinniger Kinder. Vortrag, gehalten auf der XII. Konf. für das Idioten- und Hilfsschulwesen in Chemnitz. 14 S. Idstein 1908, G. Grandpierre.

Nach Darlegung der sprachlichen Hemmungen, denen die schwachsinnigen Kinder von klein auf meist ausgesetzt sind, und der sprachlichen Notwendigkeiten des schulentlassenen Alters, kommt der Verfasser zu der Forderung, daß die Hilfsschule die Sprache zu einem selbständigen Unterrichtsgegenstande zu erheben und einen praktischen Sprechunterricht mit festgesetzter Stundenzahl in den Lehrplan aufzunehmen hat. Die Ausführungen eines erfahrenen Praktikers, wie er hier zu uns redet, bietet auch dem Lehrer vollsinniger Kinder manchen wertvollen Fingerzeig.

16. **A. v. Winterfeld**, Vom deutschen Unterricht. 86 S. Leipzig 1907, Teutonia-Verl. 2 M.

17. Dr. **M. Severus**, Der Notstand des deutschen Unterrichtes in den oberen Klassen unserer höheren Schulen. Eine Schrift für Lehrer und Laien. 67 S. Leipzig 1906, P. Eger. 1 M.

Beide Schriften üben scharfe Kritik an dem herkömmlichen deutschen Unterricht in den höheren Schulen. Nach Winterfeld ist der deutsche Unterricht die schwächste Stelle im Lehrplan des Gymnasiums, er redet von einem „Unwesen im deutschen Unterricht“ und fordert für ihn einen Ehrenplatz im Lehrplan. Daß das Gemälde, das er auf S. 20 ff. entwirft, für den Betrieb des Unterrichts an höheren Schulen wirklich typisch sei, wird gewiß mancher bestreiten; immerhin könnte sein scharfer Tadel auch dann nichts schaden, wenn davon nur Ausnahmen getroffen

würden. Die Ausführungen über einzelne Fragen im II. Teile (Ausländische Dichter im deutschen Unterricht; Der Humor in der Lektüre; Der deutsche Aufsatz; Schiller und Goethe; Vaterländische Dichtung u. a.) enthalten neben abweisender Kritik auch beachtenswerte Verbesserungsvorschläge.

Die an zweiter Stelle genannte Schrift hat zwar nur die drei oberen Klassen der höheren Schulen im Auge, berührt sich aber vielfach mit der vorigen, indem sie sich besonders gegen die einseitige Verstandespflege in der deutschen Lektüre und gegen den Literaturaufsatz wendet. Der Radikalismus, mit dem der Verfasser zu reformieren sucht, wird zwar manchem Widerspruch begegnen, kann aber insofern Nutzen stiften, als er tatsächlich vorhandene Schäden in eine grelle Beleuchtung stellt.

18. **Rudolf Pannwitz**, Der Volksschullehrer und die deutsche Sprache. 152 S. Berlin-Schöneberg 1907, Verl. der „Hilfe". 1,80 M.

Der Verfasser will dem Volksschullehrer der deutschen Sprache gegenüber die Stellung des selbständigen Forschers zuweisen, er will ihn anregen und ihm den Weg zeigen, sich unabhängig zu machen von der herkömmlichen Gelehrsamkeit und der „Macht des Altgymnasialen". Entschieden wendet er sich gegen den Zwang, den man der kindlichen Sprache in Grammatik und Rechtschreibung, in Lesen und Aufsatz antut, und wenn er auch manches zu schwarz sieht und in etwas zu grellen Farben malt, etwas von dem, was er mit Recht tadelt, wird vielleicht jeder in seiner Praxis entdecken. Besonders möchte man die nachdrücklichst erhobene Forderung zur allgemeinen Beherzigung empfehlen: der Lehrer solle zunächst an der eigenen Sprache bessern und sie dem Verständnis des Kindes anpassen. Man braucht ja hierin mit dem Verfasser nicht so weit zu gehen, daß man etwa alles Heil für die Sprachbildung von Altersmundart und Sprechsprache erwartet; beiläufig bemerkt: ich gestehe, daß die Sprechsprache in ihrer schriftlichen Anwendung, wie sie der Verfasser gebraucht, für mich den Genuß seiner Ausführungen durchaus nicht erhöht und auch nicht einmal die Auffassung erleichtert. Ebenso werden ihm in seinen unterrichtspraktischen Konsequenzen vielleicht nur wenige Leser folgen, am allerwenigsten die, die täglich eine Schar von fünfzig und mehr Kindern vor sich haben. Sie werden z. B. den Optimismus nicht teilen, daß es am besten sei, die Sprache des Kindes sich selbst zu überlassen. Die Art und Weise, wie er den herkömmlichen Betrieb des Sprachunterrichts kritisiert, die sprachliche Bildung des Volksschullehrers etwas von oben herab als erbärmlich kennzeichnet (S. 95), läßt vermuten, daß er mit den tatsächlichen Verhältnissen doch nicht so ganz vertraut ist, wie es von dem Reformer zu wünschen wäre. Trotzdem aber gibt die kleine Schrift so viele Anregungen und so viel Stoff zum Nachdenken, daß man sie bis zu Ende mit größtem Interesse liest und ich sie jedem Lehrer empfehle.

19. **F. Weicken**, Seminarl., Methodik des Unterrichts im Deutschen in der Volksschule. Nachtrag. 118 S. Wittlich 1906, G. Fischer. 60 Pf.

Dieser Nachtrag zu des Verfassers „Methodik" (vgl. den 58. Jahrg. dieses Berichts) bringt eine kurzgefaßte Geschichte der Methodik der einzelnen Deutschfächer und zum Schlusse ein Literaturverzeichnis.

20. **Ernst Lüttge**, Beiträge zur Theorie und Praxis des deutschen Sprachunterrichts. Eine Sammlung von Aufsätzen über alle Zweige dieses

Lehrgegenstandes. 2./3. durchgeseh. u. erweit. Auflage. 202 S. Leipzig 1908, E. Wunderlich. 1,60 M.

Die Sammlung enthält im ganzen 15 Aufsätze, und zwar: Sprachverständnis und Sprachfertigkeit; Vom zusammenhängenden Sprechen im Unterricht; Zur Ästhetik des Sprechens; Anschauliches Denken; Die Lektüre als Mittel der Gedanken- und Ausdrucksbildung; Kursorisches Lesen; Die Stellung des Lesebuchs zum Unterricht in den Realien; Zur Gedichtbehandlung; Stilistischer Anschauungsunterricht und freier Aufsatz; Der Brief als Aufsatzform; Zur Behandlung der Satzlehre; Die grammatischen Fachausdrücke; Fehlerkritik und Rechtschreibunterricht; Der Rechtschreibunterricht auf phonetischer Grundlage; Das Diktat als Anleitung zum besonnenen Schreiben.

II. Sprachlehre und Rechtschreibung.

1. **Th. Franke,** Deutsche Sprachlehre. Praktisches Lehrbuch für Volks- und Bürgerschulen in drei Stufen bearbeitet. 160 S. Meißen, Sächs. Schulbuchhandlung. 2 M.

Was Franke bringt, ist immer wohldurchdacht und praktisch eingerichtet. Das gilt auch von dem vorliegenden Buche. Zwar bietet es den grammatischen Lehr- und Übungsstoff nicht nach Lektionen zugeschnitten, sondern überläßt es dem Lehrer, ihn sich für seine persönlichen Zwecke unterrichtlich zu ordnen und zu gestalten. Denn „die Aufgabe der Lehrkunst, nicht des Lehrplans ist es, die Verbindung der verschiedenen Unterrichtsmaßnahmen durchzuführen", sagt der Verfasser treffend im Vorwort. Aber man findet hier eine recht gute und nach drei Stufen geordnete Zusammenstellung dessen, was die Volksschule aus dem reichen Gebiete der Grammatik braucht, um der Sprachbildung des Kindes einen festeren Halt zu geben. Ich kann das Buch daher jedem selbständig arbeitenden Lehrer empfehlen, der sich in der Frage der Stoffauswahl nach einem Ratgeber umsieht.

2. **M. v. Haken,** Übungsstoff zur Methode Haken. 86 S. Leipzig 1906, Rengersche Buchhdlg. 1,30 M.

Der hier gebotene Übungsstoff bildet eine Ergänzung zu dem im vorigen Bande des Päd. Jahresberichts besprochenen Lehrbuche der Verfasserin. Wer in seinem Unterricht nach diesem Lehrbuche arbeitet, findet in dem vorliegenden Hefte, das für die Hand des Schülers bestimmt ist, ein bequemes Mittel, sich die zeitraubende Arbeit des Diktierens zu ersparen. Auch sonst könnte das Heft als reichhaltige Beispielsammlung für den grammatischen Unterricht Dienste leisten.

3. **Gottfried Schreyer,** Direkt., Deutsche Sprachlehre für Volks- und Bürgerschulen. 60 S. Sternberg (Mähren) 1907, A. R. Hitschfeld. 30 h.

Das Büchlein ist zur Wiederholung und Erlernung des Unterrichtsstoffes bestimmt. Es bringt daher den grammatischen Lehrstoff in gedrängter Kürze und systematischer Anordnung. Mit dem Verfasser bin ich der Meinung, daß der Sprachunterricht nicht ohne jede grammatische Unterlage erfolgreich gelehrt werden kann, glaube aber nicht, daß ein Unterricht in dem durch dieses Lernbuch vorausgesetzten Umfange für die Volks- und Bürgerschule wirklich fruchtbar sein kann; der unentbehrliche Lernstoff ließe sich auf zwei Druckseiten unterbringen. Alles andere ist Sache des Übens.

4. Dr. **R. Michel** und Dr. **G. Stephan**, Schulinspekt., Methodisches Handbuch zu Sprachübungen. 157 S. Leipzig 1907, Quelle & Meyer. Geb. 2,40 M.

Die Verfasser zeigen einen Weg, wie sich die verschiedenen Teile des Sprachunterrichts miteinander in methodische Verbindung bringen lassen. An phonetisch geordneten Wörterreihen werden nacheinander phonetische, etymologische, grammatische und stilistische Übungen, auch Rechtschreiben und Schönschreiben vorgenommen. Aber darin liegt nicht der Hauptwert dieser Schrift; denn erstlich ließe sich darüber streiten, ob eine so konsequent durchgeführte „Konzentration", die ja leicht zu Künstelei und Schematismus führt, für einen erfolgreichen Betrieb des Sprachunterrichts wirklich notwendig sei; und zweitens ließe sich gegen das Ausgehen von isolierten Wörtern manches einwenden. Das Wesentliche und außerordentlich Wertvolle des Handbuchs liegt vielmehr in den methodischen Grundgedanken, die alle vorgeführten Übungen beherrschen. Sorgfältige Schulung der Aussprache unter steter Berücksichtigung der Mundart, eingehende Behandlung der Wortbildung, Vermeidung der Kunstausdrücke und Definitionen, unausgesetzte Übung im richtigen Gebrauch der Muttersprache, vor allem im mündlichen, kurz: eine recht einfache, praktische, dabei aber frische und volkstümliche Gestaltung des Sprachunterrichts — das ist's, was hier in trefflicher Weise zur Ausführung kommt und dem man allgemeine Nachahmung wünschen muß. Den Schülern dazu die in einem Heftchen zusammengestellten Wörterreihen in die Hand zu geben, ist durchaus überflüssig und nicht zu empfehlen, weil dann die Sprechübungen immer wieder zu bloßen Leseübungen herabsinken, die das Ohr vernachlässigen.

5. **G. Berger**, Seminardir., Die Wortvorstellungen im deutschen Unterrichte der Volksschule. Zugleich Lehrerheft zur „Deutschen Sprachschule". Mit einem Anhange: Lehrproben von E. Rasche. 154 S. Leipzig 1907, J. Klinkhardt. 1,20 M.

Bergers Abhandlung über die Wortvorstellungen bildet die theoretische Ergänzung zu der im vorigen Bande des „Jahresberichts" besprochenen „Deutschen Sprachschule" von Baron, Junghanns und Schindler. Sie enthält eine Psychologie der Sprachbildung, die als Kern aller Sprachbildung die Wortvorstellung betrachtet, und sucht auf psychologischem Wege methodische Grundsätze für den Betrieb des Sprachunterrichts und für die Einrichtung einer Sprachschule zu gewinnen. Der Verfasser erweist sich in seinen Erörterungen als selbständiger Denker und einsichtiger Methodiker, der es versteht, in klarer Weise in das Verständnis der sprachpsychologischen Probleme einzuführen. Deshalb verdient sein Buch auch als selbständiges Werk Beachtung und kann zum Studium auch denen empfohlen werden, die in ihrem Unterricht nicht nach der „deutschen Sprachschule" arbeiten.

6. **R. Vollmann**, Oberl., Wortkunde in der Schule auf Grundlage des Sachunterrichts. I. Teil: Heimat- und Erdkunde. 2., verb. u. verm. Aufl. 174 S. München 1908, M. Kellerer. 2,60 M.

In der Einleitung (S. 1—22) spricht der Verfasser sehr beherzigenswerte Gedanken über die Notwendigkeit wortkundlicher Belehrungen aus; er würdigt die Reformvorschläge A. Richters und R. Hildebrands und zeigt an verschiedenen Beispielen, wie sich derartige Belehrungen im Anschluß an den Sachunterricht zu sprachlichen Denkübungen gestalten lassen. Der Hauptteil des Buches enthält lediglich etymologisches Er-

läuterungsmaterial zu den wichtigsten heimat- und erdkundlichen Begriffen und Namen nach Art der Wörterbücher, erspart aber dem Lehrer bei seiner Vorbereitungsarbeit das zeitraubende Nachschlagen, weil er den Stoff hier nach seiner begrifflichen oder räumlichen Zusammengehörigkeit angeordnet findet. Wem ein größeres Wörterbuch nicht zur Verfügung steht, für den ist ein Hilfsmittel, wie das vorliegende Buch, unentbehrlich.

7. **W. H. Müller,** Präparationen für den grammatischen Unterricht in Volks- und Bürgerschulen. 112 S. Frankfurt a. M., Kesselringsche Hofbuchhandlung. 1,60 M.

Der grammatische Lehrstoff wird in systematischer Anordnung und in allzu großer Vollständigkeit nach dem Schema: Anschauung, Einsicht, Übung behandelt. Die ausführliche fragende Entwicklung der einzelnen Lehrsätze wäre überflüssig, da wohl kaum ein Lehrer einer so weitgehenden Anleitung bedarf. Die Entwicklung beschränkt sich in der Hauptsache auf ein Frage- und Antwortspiel. Die Hunderte von Merksätzen will der Verfasser hoffentlich nicht gedächtnismäßig eingeprägt wissen. Die Wortbildungslehre ist etwas zu dürftig berücksichtigt und in den vorgeführten Beispielen zu sehr äußerlich, ohne tieferes Eingehen auf die Bedeutung, aufgefaßt. Ich glaube kaum, daß diese Präparationen etwas zur Förderung des Sprachunterrichts beizutragen vermögen.

8. **M. Baron, Th. Junghanns** u. **H. Schindlers** Deutsche Sprachschule. Übungsaufg. für den deutschen Sprachunterricht im Anschluß an Sprachstücke. Ausgabe B in 4 Heften. Bearb. von E. Rasche, Schuldir. Leipzig 1907, J. Klinkhardt. 20 u. 25 Pf.

9. **H. Schmidt** und **E. Wilke,** Rektoren, Sprachhefte. Halle, H. Schroedel. 1. H. 15 Pf., 2. H. 20 Pf., 3. H. 25 Pf., 4. H. 25 Pf., 5. H. 30 Pf., 6. H. 40 Pf.

Die an erster Stelle genannte Sprachschule ist eine verkürzte Ausgabe der im vorigen Bande des Jahresberichts besprochenen Ausgabe A in sieben Heften. Es sei auf diese Besprechung verwiesen.

An den Sprachheften von Schmidt und Wilke hebe ich als Vorzug hervor, daß sie auf die Verbesserung von Sprachfehlern besonderes Gewicht legen, wobei sie vorwiegend den norddeutschen Dialekt berücksichtigen. Im 5. Hefte ist ein besonderer Teil den Übungen in der Rektion der Verhältnis- und der Zeitwörter gewidmet, bestimmt „für tägliche Übung nach Bedarf". Beide Sprachschulen werden, wo das Bedürfnis vorliegt, gute Dienste leisten können.

10. **J. Bleicken,** Rektor, Dritter oder vierter Fall. Ein Beitrag zur Kasuslehre der Verben. 97 S. Hamburg 1907, C. Boysen. 1,10 M.

Die Rektion der Verben ist bekanntlich eins der schwierigsten Kapitel der Sprachlehre, besonders in Volksschulen. Für gewöhnlich sucht man sie den Schülern durch mechanisches Üben, d. h. durch Nachsprechen des Richtigen, geläufig zu machen. Der Verfasser zeigt in seiner Abhandlung einen Weg, wie man den richtigen Gebrauch des Dativs und Akkusativs auf Einsicht gründen kann, indem man ihnen den Bedeutungsunterschied der beiden Fälle zum Bewußtsein bringt. Durch Zurückführung der ganzen Rektionslehre auf zwei Grundregeln gewinnt er einen einheitlichen Gesichtspunkt für die Wahl des Kasus und zeigt dann, wie sich die große Zahl der Verben auf wenige Gruppen zurückführen und so mit Leichtigkeit den beiden Grundregeln unterordnen läßt. Ich empfehle die Schrift dem Studium und die praktischen Vorschläge dem Nachdenken

aller Lehrer, die in dem mechanischen Drill auch bei der Übung im grammatischen Unterricht nicht der methodischen Weisheit letzten Schluß zu erblicken vermögen.

11. J. **Bartmann**, Sprachübungen für die Hand des Lehrers. Vorbereitungsstoffe. 233 S. Wien 1907, F. Deuticke. 2,80 M.

Im Vorwort bekennt sich der Verfasser zu zeitgemäßen Ansichten über den Betrieb des grammatischen Unterrichts. Er verwirft die systematische Vollständigkeit und den wissenschaftlichen Anstrich der Sprachlehre und legt das Hauptgewicht auf praktische Gestaltung durch Übung. Was er dann an Übungsmaterial bietet, entspricht durchaus praktischen Bedürfnissen, wenn es auch über das Bedürfnis des Volksschülers vielfach hinausgeht. In der Behandlung der Nebensätze hat er sich von dem getadelten Fehler systematischer Verständigkeit nicht frei gehalten. Die Wortbildungslehre ist mit der verdienten Ausführlichkeit behandelt worden. Das Buch kann als Stoffsammlung empfohlen werden.

12. Prof. Dr. G. **Böttcher**, Dir., Übungen zur deutschen Grammatik, mit einem Abriß der deutschen Sprachlehre, nach den Lehraufgaben geordnet für Sexta bis Tertia höh. Schulen, insbes. der Realschulen und verwandten Anstalten. 2., völl. umgearb. Aufl. 176 S. Leipzig 1907, G. Freytag. Geb. 2 M.

Diese Neuauflage bringt eine bedeutende Vermehrung der Übungsaufgaben und eine Vervollständigung der Klassenpensen nach den amtlichen Lehrplänen.

13. Prof. Dr. O. **Lehmann** und K. **Dorenwell**, Deutsches Sprach- und Übungsbuch für höhere Schulen. In 4 Heften. Ausg. B für Real-, Mittelschulen u. gleichart. Anstalten. 1.—4. H. (Sexta bis Tertia). Hannover 1907, C. Meyer. Kart. je 50 Pf.

Das bereits gut eingeführte Sprach- und Übungsbuch der Verfasser liegt hier in einer Ausgabe vor, in der die grammatischen Regeln verkürzt und die Aufgaben in den Vordergrund gestellt worden sind. Es sei auf diese Ausgabe empfehlend aufmerksam gemacht.

14. Prof. Dr. K. **Schindler** und † A. **Volkmer**, Kgl. Präparandenanstaltsvorst., Deutsche Sprachlehre für Lehrerbildungsanstalten. Nach dem Lehrplan vom 1. Juli bearb. I. T. für Präparandenanstalten. 3., verb. Aufl. 162 S. II. T. unter Mitwirkung von W. Stein, Seminarl. Für Seminare. 2., verb. Aufl. 134 S. Breslau 1907, H. Handels Verl. Je 1,75 M.

Für beide Teile dieses brauchbaren, auch gut ausgestatteten Werkes kann auf frühere empfehlende Besprechungen im Päd. Jahresbericht verwiesen werden. Hinzu gekommen ist zum II. Teile eine Sprachenkarte und ein Sach- und Wortregister.

In neuen Auflagen liegen folgende Sprachbücher vor:

15. Dr. G. **Funk**, Direktor, Beispiele zur Satzlehre. Aus den Werken deutscher Dichter u. Schriftsteller. 3., verb. u. verm. Aufl. 56 S. Gotha 1907, E. F. Thienemann. 90 Pf.

16. O. **Eiermann**, Reallehrer, Der Unterricht im Rechtschreiben. Eine methodische Anleitung mit praktischen Übungen. 5., nach dem neuen Unterrichtsplan umgearb. Aufl. 110 S. Bühl 1907, Konkordia. Kart. 1,20 M.

17. R. **Lippert**, Seminardirektor, Deutsche Sprachübungen für entwickeltere Schulen. 1. H. 9., verm. Aufl. 50 S. 35 Pf. 2. H. 8., verm. Aufl. 66 S. 40 Pf. 3. H. 6. Aufl. 60 S. 35 Pf. 4. H. 5. Aufl. 76 S. 50 Pf. Freiburg i. Br. 1907, Herdersche Verlagsh.

18. **G. A. Birch, J. Winteler, H. Wipf,** Sprachübungen im Anschluß an die obligatorischen züricherischen Lesebücher von A. Lüthi. Auszug für Schüler. IV.—VI. Schulj. 4. Aufl. 24, 32 u. 24 S. Zürich 1906, E. Speidel. Je 20 Pf.

19. **H. Nowack,** Seminardir., Sprachstoffe für die Volksschule zur Übung im richtigen Sprechen u. Schreiben. Ausg. A in 1 Hefte: für einfache Schulverhältnisse. 13. Aufl. (1. Aufl. der Neubearbeitung.) 56 S. Breslau 1906, F. Hirt. 25 Pf.

20. **Engelke** und **Kräuter,** Sprachbuch für den deutschen Unterricht an kaufmännischen Fortbildungsschulen u. ähnlichen Anstalten. Unter Anlehnung an das „Lesebuch für Handelsschulen" von Dr. L. Voigt. 3., umgearb. und verm. Aufl. 52 S. Dresden 1907, A. Huhle. 50 Pf.

21. **Chr. Hein,** Mittelschull., Der orthographisch-grammatische Unterricht auf der Unterstufe der Volksschule. Theoretisch-prakt. Hilfsbuch für die Hand der Lehrer an Stadt- und Landschulen. 158 S. Kiel 1907, Lipsius & Tischer. 2,40 M.

Der I. Teil des Buches (S. 1—25) bringt eine Theorie des Rechtschreibunterrichts, deren Kern in dem Satze liegt: Das Abschreiben ist das beste orthographische Übungsmittel im zweiten Schuljahre. In seiner Polemik gegen die Phonetiker, die zunächst die Gewinnung eines richtigen Klangbildes verlangen, geht der Verfasser von falschen Voraussetzungen aus, wenn er die Ansicht bekämpft, man verlange von einem Kinde ein orthographisch richtiges Schriftbild lediglich auf Grund des Klangbildes (S. 4). Daß das Schriftbild unbedingte Notwendigkeit ist, weiß auch der Phonetiker, er verlangt nur, daß dieses Schriftbild aus dem Klangbild entwickelt und beim Gebrauche immer wieder durch dieses reproduziert werde, nicht aber bloß mechanisch und gedächtnismäßig angeeignet und festgehalten werde. In seiner Kritik der verschiedenen Methoden findet sich manche anfechtbare Behauptung. Warum z. B. ein systematischer Rechtschreibunterricht für das zweite Schuljahr zu schwer sein soll (S. 19), ist trotz der angeführten Gründe nicht recht einzusehen. Ich halte es für weit schwerer für ein siebenjähriges Kind, die mannigfaltigsten Schriftbilder ohne planmäßige Anordnung sich mechanisch einzuprägen, wie z. B. gleich in der ersten Lektion 28 Wortbilder, die zwar sachlich zusammengehören, aber dabei doch die verschiedensten orthographischen Fälle repräsentieren. Übrigens bin ich überzeugt, daß sich auch auf dem vom Verfasser gezeigten Wege Gutes erreichen läßt; nur würde es sich empfehlen, bei einer etwaigen Neuauflage unter den Übungen der einzelnen Lektionen auch vorbereitende Sprechübungen ausdrücklich zu nennen.

22. **W. Splettstößer,** Deutsche Sprachübungen für die Vorschulen höh. Lehranstalten.
    I. Grundleg. Übungen für das 1. Schuljahr. 32 S. Berlin 1906, Trowitzsch & Sohn. 55 Pf.
    II. Oktava. 96 S. Ebendaselbst. 1 M.
    III. Septima. 115 S. Ebendaselbst. 1,10 M.

Die Hefte enthalten einen reichen brauchbaren Übungsstoff grammatischer und orthographischer Art in zweckmäßiger Anordnung.

23. **Richard Lange,** Rektor, Wider die Wortbildtheorie im Rechtschreibunterrichte. Beiträge zu einer Reform des orthograph. Unterr. auf phonet. Grundlage in ausgeführt. Unterrichtsbeisp. zu des Verfass. „Übungsschule zur Erlernung der Rechtschr. u. Zeichensetzung". Im Anhange: Eine neue Leselehrmethode. 95 S. Leipzig 1907, Dürrsche Buchh. 1,40 M.

Der Verfasser wendet sich mit Entschiedenheit gegen die mechanische Einprägung der Wortbilder und führt den Nachweis, daß wir mindestens

bei 90 % aller deutschen Wörter die Schreibung zu begründen imstande sind. Daraus folgert er die Möglichkeit, die Schüler auf die richtige Schreibung selbständig hinzuführen, wobei der orthographische Unterricht aufhören würde, ein Drillfach zu sein. Seine Grundvoraussetzung besteht darin, daß die Kinder phonetisch richtig sprechen lernen. In zahlreichen Unterrichtsbeispielen werden diese Grundsätze veranschaulicht. Wenn auch das Buch zunächst als Ergänzung zu des Verfassers „Übungsschule" gedacht ist, so darf es doch auch allgemeine Bedeutung beanspruchen. Ich persönlich begrüße es als zielbewußten Mitkämpfer gegen den herkömmlichen Drill im Rechtschreibunterricht. — Im Anhange entwickelt der Verfasser ein Verfahren für den elementaren Leseunterricht, durch das den Kleinen das Zusammenziehen der Laute, besonders der Stoßlaute, mit den Vokalen erleichtert werden soll. Jeder Konsonant erhält eine Bezeichnung nach der Art seiner Entstehung, die zugleich Aufschluß gibt, in welcher Weise die Verbindung mit dem Vokal erfolgen soll. Auch dieser Teil des Buches sei der Beachtung empfohlen.

24. **Karl Klunzinger**, Präp.-Oberl., Erklärungen zum amtl. Wörterverzeichnis für die württemb. Schulen. 195 S. Nagold, G. W. Kaiser. Kart. 1,50 M.

Für zahlreiche Wörter des amtlichen Wörterverzeichnisses bedarf der Schüler einer Erklärung, nicht bloß für die fremder Herkunft, sondern auch für viele deutsche, und daher wird das vorliegende Buch manchem willkommen sein. Die hier gegebenen Erklärungen sind kurz und meist auch treffend; nur in einzelnen Fällen, wo sich der Herausgeber mit einfacher Übersetzung begnügt, wären noch etymologische Hinweise am Platze gewesen, z. B. bei ausmerzen, das mit „ausreißen, ausscheiden" erklärt wird, der Zusammenhang mit März, in welchem Monat die schwachen, zur Zucht untauglichen Schafe aus der Herde ausgeschieden wurden.

25. **Curt Klärner**, 100 Fensterchen. Lebensvolle Diktate für das 1.—5. Schuljahr. 56 S. Dresden 1907, A. Huhle. 80 Pf.

Das Büchlein enthält hundert zusammenhängende Diktatstücke, die sich inhaltlich dem kindlichen Anschauungskreise und nach Seite der Form dem kindlichen Sprachschatze anzupassen bemüht sind. Die meisten sind dem Leben des Kindes in Haus und Schule, einige auch der Geschichte entnommen. Vom zweiten Schuljahre an kommt in jedem Diktat ein bestimmter orthographischer Gesichtspunkt zur Geltung, und dieser Umstand ist schuld, daß das löbliche Bestreben des Verfassers, sich einfach und kindlich-natürlich auszudrücken, nicht durchgängig von Erfolg gewesen ist. Trotzdem aber sind seine Diktate in stilistischer Hinsicht besser als die meisten der gebräuchlichen „Sprachganze", die lediglich Unterrichtsergebnisse in verdichteter Form zur Darstellung bringen.

26. Dr. **E. v. Filek**, Prof., Diktier- u. Aufsatzbuch f. d. deutschen Unterricht. 116 S. Wien 1908, F. Deuticke. 1,80 M.

Das Buch enthält eine reiche Stoffsammlung für die Zwecke des orthographischen Unterrichts in den beiden untersten Klassen der Mittelschulen und verwandter Anstalten. Die Anordnung des Stoffes entspricht den für Österreich offiziellen „Regeln für die deutsche Rechtschreibung". Zu jeder Regel erscheint zunächst eine Reihe von Einzelsätzen, und dann folgen drei zusammenhängende Stücke naturkundlichen, geographischen und allgemeinen Inhalts. Ein zweiter Teil enthält kleine Erzählungen, die sich als Aufsätze eignen. — Das Buch wird sich für den Deutschlehrer als recht brauchbar erweisen.

27. **A. Kleinschmidt**, Schulrat, Orthographische Diktierstoffe in Aufsatzform. Stufenförmig geordnetes Material für den Unterricht in der deutschen Rechtschreibung. 5. Aufl. Mit einer Anleitung zum Gebrauche des Buches sowie mit einem Stoffverteilungsplan. 270 S. Leipzig 1908, Fr. Brandstetter. 3,20 M.

Für Diktierstoffe in Aufsatzform gibt es heute zahlreiche Sammlungen. Die vorliegende ist wohl die erste dieser Art gewesen und hat sich, wie ein Vergleich mit anderen zeigt, in ihrer führenden Stellung zu behaupten verstanden. Über den Wert solcher Diktierstoffe gehen ja die Meinungen sehr auseinander, und manches beachtliche Bedenken ist dagegen geltend gemacht worden. Wer aber diesen Weg der Aneignung orthographischer Fertigkeiten für den richtigen hält — und zweifellos läßt sich nach des Verfassers „Anleitung zum Gebrauche der orthographischen Diktierstoffe" Gutes erreichen —, der findet in dieser reichhaltigen Sammlung ausreichenden Übungsstoff für jeden orthographischen Fall und für jede Unterrichtsstufe.

III. Stilistische Schriften.

1. Dr. **Fr. Schmidt**, Haus- und Prüfungsaufsatz vom Standpunkt der experimentellen Pädagogik. 51 S. Leipzig 1907, O. Nemnich. 1,20 M.

Die kleine Schrift enthält zwei Vorträge, in denen der Verfasser über seine Versuche berichtet, die er über das Aufsatzschreiben von Volksschülern angestellt hat, um zu einer richtigen Bewertung des Haus- und Schulaufsatzes zu gelangen. Das Hauptergebnis liegt in dem Satze vor, „daß eine Klasse mit Volksschulreife zu Hause einen besseren Stil schreibt als in einer Abgangsprüfung" (S. 41). Wenn der Verfasser meint, daß diese Tatsache vor dem Forum des Experimentes wohl zum ersten Male erhärtet worden sei, so mag er damit recht haben; eine neue Wahrheit ist natürlich damit nicht gewonnen; die Tatsache ist jedem Lehrer bekannt, der Aufsätze bald in der Schule, bald zu Hause anfertigen läßt. Und man braucht nur die Schüler zu befragen, um zu hören, daß sie ihren Aufsatz zu Hause lieber ausarbeiten als in der Schule: damit ist dann auch von vornherein dort eine bessere Leistung zu erwarten als hier. Aber die Untersuchungen des Verfassers haben auch ergeben, daß die Schulaufsätze in formeller Hinsicht den Hausaufsätzen überlegen sind: ebenfalls eine bekannte Tatsache, die uns nötigt, dem Schulaufsatz neben dem Hausaufsatze Berechtigung zuzuerkennen, da ja der Aufsatzunterricht den Schüler nicht bloß zu einer flotten Gedankendarstellung, sondern auch zu einer wohlüberlegten, wohlgeordneten und korrekten befähigen soll. Überhaupt können die Schlußfolgerungen des Verfassers keine absolute Geltung beanspruchen und wollen es wohl auch nicht. Es kommt doch überall auf die Behandlungsart im Unterricht an. Gleichwohl halte ich die Darlegungen der Schrift für sehr dankenswert; sie enthalten manchen beachtenswerten Gedanken über Aufsatzthemen, über die Berücksichtigung der Schülerindividualität und der häuslichen Verhältnisse u. a. und sind geeignet, zu eingehender Prüfung des herkömmlichen Unterrichtsverfahrens anzuregen. Sie seien deshalb der Beachtung dringend empfohlen.

2. **Georg Ewald**, Wegweiser zur Erzielung eines selbständ. deutschen Schüleraufsatzes. 112 S. Frankfurt a. M. 1907, M. Diesterweg. 1,80 M.

Der Verfasser, der bei seinen Erörterungen die höhere Mädchenschule im Auge hat, verlegt den Beginn des Aufsatzunterrichts in das

fünfte Schuljahr, während er für die ersten vier Schuljahre nur Aufsatzvorübungen verlangt; und darin kann man ihm zustimmen. Auch was er über die Betonung der mündlichen Übungen im Erzählen und Beschreiben, über die Anleitung zum Selbstsehen und Beobachten, über den Zusammenhang des Aufsatzunterrichts mit dem gesamten übrigen Unterricht ausführt, ist recht beachtenswert. Für die Oberstufe fordert er neben freien Aufsätzen immer noch fleißige Benutzung des Lesebuchs zur Gewinnung stilistischer Anschauungen sowie für grammatische und orthographische Übungen. In dieser Beziehung tut er aber des Guten zu viel, wenn er ein ganzes langes Lesestück in nicht weniger als zwölf Stunden grammatisch analysiert. Die anfängliche Gebundenheit des Schülers bei den Stilübungen darf nicht so weit gehen, daß man Darstellungen in lauter Hauptsätzen verlangt; das heißt doch, die Zeichensetzung auf Kosten des Stils üben (S. 70). Ebenso steht das mechanische Pausieren beim Lesen nach den Satzzeichen im Widerspruch zu einer natürlichen Sprechweise (S. 68). In diesen und ähnlichen Dingen neigt die empfohlene Aufsatzpraxis zu einer Überschätzung des rein Formalen. Trotz dieser Mängel aber wird der Leser in dem „Wegweiser" manchen beachtenswerten Fingerzeig finden.

3. Dr. **Gust. Heide**, Prof., und **Wilh. Drechsel**, Reallehrer, Die Technik des deutschen Aufsatzes. Kurzgefaßte Aufsatzlehre nebst Aufsatzmustern, zur Vorbereitung für Prüfungen aller Art sowie zum Schulgebrauch bearbeitet. 216 S. München 1908, M. Kellerer. 2,50 M.

Die 41 gebotenen Aufsatzmuster sollen dem Privatstudierenden als Material für die praktische Ausbildung im Stil dienen, indem sie ihm für seine eigenen Übungen im ganzen wie im einzelnen Richtschnur und Form weisen. Doch wird auch der Lehrer diese Aufsätze als Musterdarbietungen in seinem Unterricht verwenden können. Berechnet sind die Aufsätze für die mittlere und höhere Stufe (Sekunda und Prima), sowie für eine darüber hinausliegende Stufe.

4. **Otto Ermert**, Vom deutschen Aufsatz in der Volksschule. 32 S. (Heft 1 des 27. Bandes der „Sammlung pädag. Vorträge", herausgegeben von Meyer-Markau.) Minden, C. Marowsky. 70 Pf.

An der Hand der einschlägigen Literatur gibt die kleine Schrift eine kurze Darlegung der Grundsätze für einen zweckmäßigen Betrieb des Aufsatzunterrichts, wobei vor allem die neuesten, den freien Aufsatz betreffenden Forderungen berücksichtigt und kritisch gewürdigt werden. Das Schriftchen ist zu einer schnellen Orientierung über die neueren methodischen Bestrebungen sehr geeignet.

5. Dr. **A. Bargmann**, Schuldir., Anleitung zum Aufsatzbilden. Mit einem Bilderanhang. 175 S. Leipzig 1907, Quelle & Meyer. 2,60 M.

Das Wesentliche und Wertvolle der hier entwickelten Aufsatzmethode finde ich in folgenden drei Punkten: 1. Das Aufsatzbilden wird im Zusammenhang mit dem gesamten Unterricht vorgenommen. Alle „Vorgangs- und Handlungsfächer" veranlassen zu Gelegenheitsaufsätzen und liefern Stoff zu systematischen Aufsatzübungen. 2. Der Schwerpunkt des Aufsatzbildens liegt im Mündlichen, indem die Schüler vom ersten Schuljahre an in jeder Stunde zur Darstellung geordneter Gedankenketten angeleitet werden. 3. Das Aufsatzbilden erfolgt in planmäßigem Fortschritt vom gebundenen zum freien Aufsatze. Das sind Grundsätze, die wohl, wenn man von den extremen Kunsterziehungstheoretikern absieht, allgemeine Zustimmung finden und in der neueren Aufsatzliteratur vielfach be-

gegnen. Hierin, sowie auch in den stilistischen Übungen im Ordnen der Gedanken und in der Genauigkeit des Ausdrucks berührt sich die Aufsatztheorie des Verfassers mit den Grundsätzen des stilistischen Anschauungsunterrichts. Die unterrichtstechnische Ausführung der richtigen Grundgedanken entbehrt nicht einer gewissen Originalität, verfällt aber vielfach in Einseitigkeiten, was durch die Schroffheit, womit der Verfasser seine Ansicht als die allein richtige hinstellt, noch auffälliger hervortritt. Zu seiner Wertschätzung z. B. des spekulierenden Verfahrens im Geschichtsunterricht wird er wohl nur wenige bekehren, auch wenn er die Gegner mit dem wenig geschmackvollen Satz zum Schweigen bringt: „Erzählen, abfragen, wiedererzählen, das kann jeder Schuster" (S. 109). Solcher Standfestigkeit gegenüber muß man davon absehen, noch ein Wort zur Verteidigung des Erzählens als einer wertvollen, wenn auch schwierigen Kunst des Lehrers, zu verlieren. Trotzdem empfehle ich das Buch zum Studium; gewiß wird es der Suchende nicht ohne Gewinn aus der Hand legen.

6. **Johannes Schrammen**, Prof., Deutsches Aufsatzbuch, zugleich Hilfsbuch für die Lektüre und für den Unterricht in der Literaturgeschichte.
   I. Teil. Materialien zu 400 Aufgaben nebst einer kurzen Stillehre und einer Anleitung zur Abfassung von Aufsätzen. 2., vielf. veränd. Aufl. 255 S. Köln, Alb. Ahn. 3 M.
   II. Teil. Materialien zu 1300 Aufgaben für mittl. u. höh. Lehranstalten nebst einer Anleitung zur Abfassung von Aufsätzen. 3., vielfach veränd. u. erweit. Aufl. 660 S. Ebendaselbst. 7 M.

Das Buch bezeichnet sich mit Recht als Hilfsbuch für die Lektüre, denn die zahlreichen Dispositionen zu Themen aus der Lektüre, der epischen und der dramatischen, enthalten viel Erläuterungsmaterial, das dem Lehrer für seine Vorbereitung auf den Unterricht Dienste leisten kann. Dasselbe gilt von den Aufgaben im Anschlusse an die Geschichte. Der neuerdings viel gescholtene Literaturaufsatz spielt freilich in dieser Sammlung eine große Rolle; aber die Reichhaltigkeit des Gebotenen läßt sie für jeden Leser brauchbar erscheinen.

7. Aufsätze und Aufsatzthemen, 950, aus dem Leben und der Schule, darunter 450 vollständ. Ausführungen. Im Anschluß an das neue Crüwellsche Lesebuch für katholische Volksschulen nach d. heutigen methodischen Forderungen bearbeitet. Nebst einer Besprechung der heutigen Aufsatzmethodik. I. Teil. Ausgabe für die Mittelstufe. In einfachen Schulverhältnissen auch für die Oberstufe. 212 S. Arnsberg 1907, J. Stahl. 2,25 M.

Die Aufsätze und Themen dieser Sammlung behandeln teils den Inhalt der Lesestücke selbst, teils stehen sie nur zu ihm in engerer oder loserer Beziehung und nähern sich so dem freien Aufsatze. Der Wert der Sammlung liegt weniger in den ausgeführten Schüleraufsätzen, als vielmehr darin, daß gezeigt wird, wie zahlreiche Aufsatzthemen aus der Lektüre gewonnen und wie mannigfache Fäden zwischen ihr und dem Leben des Schülers geknüpft werden können. Freilich wird dem Lehrer hier nur das Ergebnis methodischer Arbeit geboten; aber immerhin kann er auch darin Fingerzeige für sein Lehrverfahren erblicken.

8. **Georg Kobmann**, Freie und gebundene Aufsätze für Schüler der 2., 3. u. 4. Klasse d. Volksschule. 81 S. Nürnberg 1907, F. Korn. 1,50 M.

Die Aufsätze sind für das 2.—4. Schuljahr berechnet und behandeln Themen aus dem Leben des Schülers, aus der Lektüre und den verschiedensten Sachgebieten. Sie sind teils als vorbereitete, teils als freie Ar-

beiten gedacht und sind nach Inhalt und Form, sowie auch dem Umfange nach, zum größten Teil der fraglichen Stufe wohl angepaßt. Die Sammlung kann daher als recht brauchbar bezeichnet werden.

9. **Heinrich Fuchs**, Der freie Aufsatz. Ein Beitrag zu seiner Pflege. Mit ausgeführten Beispielen und einer Themenauswahl. 52 S. Nürnberg 1907, F. Korn. 80 Pf.

10. **Ernst Lorenzen**, Kinder vom Lande. Freie Aufsätze für Kinder u. Leute, die's gewesen sind. 117 S. Leipzig 1907, E. Wunderlich. 1,60 M.

11. **Paul Krause**, Der freie Aufsatz in den Unterklassen (Theorie und Praxis). 57 S. Ebendaselbst. 80 Pf.

12. **D. Studer**, Meine kleinen Schriftsteller. Schüleraufsätze für die Mittelstufe der Volksschule. 158 S. Aarau 1906, H. R. Sauerländer & Co. Geb. 2,40 M.

Alle vier Sammlungen stellen sich in den Dienst des Kunsterziehungsgedankens. Die kleinen Schülerarbeiten zeigen, wie schon das Kind der Mittelstufe bei richtiger Leitung imstande ist, eigene Erlebnisse und Beobachtungen in seiner Sprache niederzuschreiben. In dieser Hinsicht, d. h. in bezug auf Themenwahl und Darstellungsform, können die gesammelten Aufsätze dem Lehrer für seine Praxis als Muster dienen. Krause und Fuchs geben einleitend eine kurze Theorie des ersten freien Aufsatzes. Noch lehrreicher wären jedenfalls die Schülerarbeiten, wenn sie der Öffentlichkeit wirklich im Original, d. h. mit allen Fehlern, vorgelegt würden. Denn in ihrer verschönerten Form, in der sie sich meist recht hübsch ausnehmen, könnten sie manchen zur Nachahmung reizen, der sich dann in der eigenen Praxis recht enttäuscht von dieser Aufsatzmethode abwendet. Wenn ich auch nicht der Meinung bin, daß mit diesen freien Schülerarbeiten das Problem des Aufsatzunterrichts gelöst wäre, so können sie doch immerhin dazu beitragen, dem Gedanken des freien Aufsatzes, der das Ziel der Stilbildung in der Volksschule sein muß, immer mehr Boden zu gewinnen.

13. **A. Fr. Heß**, Direktor, Dr. **S. Sontag**, Regierungsrat, u. **R. Stübiger**, Prof., Der schriftliche Verkehr der Hoteliers, Gastwirte und Kaffeesieder. Ein Hilfsbuch für den Unterr. an den Fachlehranstalten der Schankgewerbetreibenden u. f. d. Selbstunterricht. 234 S. Wien 1907, F. Deuticke. 3 K 60 h.

Eine sehr reichhaltige Sammlung von Briefmustern, Geschäftsaufsätzen und Formularen mit Anweisungen für deren Verwendung. Auch als Ratgeber für Geschäftsleute zu empfehlen.

14. **Fr. Löhr**, Rektor, Der Geschäftsaufsatz mit Übungen in Sprachlehre und Rechtschreibung für Fortbildungsschulen. 2. Aufl. 66 S. Arnsberg 1907, J. Stahl. 50 Pf.

Jede der 38 Nummern dieses Heftes enthält außer einem Musterbeispiel die nötigen sachlichen und sprachlichen Erklärungen und schließt daran einige sprachliche Übungen, die der Wiederholung der wichtigsten Kapitel aus Grammatik und Rechtschreibung dienen sollen. Ein Verzeichnis der gebräuchlichen Abkürzungen, der wichtigsten Fremdwörter und sonstige wichtige Notizen für den Geschäftsverkehr bilden den Schluß des Inhaltes, der sich in Fortbildungsschulen mit einfachen Verhältnissen als recht brauchbar erweisen dürfte.

15. **Jos. Kehrein**, Dir., Entwürfe zu deutschen Aufsätzen und Reden nebst Einleitung in die Stilistik und Rhetorik und Proben zu den Hauptgattungen

der prosaischen Darstellung für höh. Lehranstalten. Nach dem Tode des Verf. neu bearb. von Prof. Dr. Val. Kehrein. 11., verb. Aufl. 524 S. Paderborn 1907, F. Schöningh. 5 M.

16. **Ernst Lüttge**, Der stilistische Anschauungsunterricht.
   I. Teil. Anleitung zu einer planmäßigen Gestaltung der ersten Stilübungen auf anschaul. Grundlage. 5./6. durchgeseh. Aufl. 184 S. Leipzig 1907, E. Wunderlich. 1,60 M.
   II. Teil. Der Aufsatzunterricht der Oberstufe als Anleitung zum freien Aufsatze. 4. Aufl. 254 S. Ebendaselbst. 2,40 M.

Beide Werke, das erstere für höhere Schulen, das zweite für Volksschulen berechnet, schicken den praktischen Übungen eine ausführliche Theorie des Aufsatzes voraus. Für ihre Empfehlung kann auf frühere Besprechungen im Päd. Jahresbericht verwiesen werden.

IV. Zeitschriften und einzelne Aufsätze.

1. Zeitschrift des Allgemeinen Deutschen Sprachvereins. Begründet von Hermann Riegel. Im Auftrag des Vorstandes herausgegeben von Dr. Oskar Streicher. Berlin, Verlag des Allg. Dtsch. Sprachvereins. Jährlich 3 M. für 12 Nummern.

Die Zeitschrift gibt ein Bild der dankenswerten Bestrebungen des Allgemeinen Deutschen Sprachvereins, die nicht bloß, wie mancher meint, auf die Beseitigung der Fremdwörter gerichtet sind, sondern der Pflege der Muttersprache überhaupt gelten. Aus dem reichen und mannigfaltigen Inhalt des 22. Jahrgangs (1907) seien folgende Artikel erwähnt: Rettung aus der Fremdwörternot. Sprachliches über Luftschiffahrt. Die Doppelvornamen. Das Fremdwort in der Fortbildungsschule. Ist Deutsch eine Weltsprache? Der Kampf um die Spracheinheit bei den Engländern. Deutsche Pilzkunde. Außer größeren Aufsätzen ähnlicher Art bringt die Zeitschrift kleinere Mitteilungen über sprachliche Dinge. Im Briefkasten werden Anfragen über merkwürdige sprachliche Erscheinungen von Fachleuten beantwortet. Die regelmäßig erscheinenden Sätze zur Schärfung des Sprachgefühls weisen auf die zahlreichen Verstöße gegen den guten Sprachgebrauch hin; zugleich zeigen die beigefügten Verbesserungen, wie sich solche Fehler vermeiden lassen. — Man sieht, es wird für einen sehr billigen Preis viel Belehrendes und Unterhaltendes geboten. Mitglieder des Allgemeinen Deutschen Sprachvereins erhalten für den Jahresbeitrag von 3 M. diese Zeitschrift nebst den wissenschaftlichen Beiheften unentgeltlich.

2. Einzelne Aufsätze.

Beiträge zur Psychologie und Phonetik der deutschen Sprachlaute. Prakt. Schulm. 1907. 5.—7. H. Henz.

Denken und Sprechen. Rhein.-westf. Schz. 1907, 36—37. Habrich.

Die Pflege des mündlichen Ausdrucks. Päd. Warte 1907, 15. Ehlers.

Zur Reform des Deutschunterrichts an den bayerischen Lehrerbildungsanstalten. Blätt. f. d. Schulpr. 1907, 4. Bock.

Die neueren Bestrebungen auf dem Gebiete des Deutschunterrichts. Päd. Stud. 1907, III. Dr. Schilling.

Die neueren Bestrebungen auf dem Gebiete des Unterrichts im Deutschen. Schulbl. f. d. Herzogt. Anh. u. Braunschweig. Wienbreyer.

Die Sprachgebrechen der Zöglinge in einer Hilfsschulklasse. Aus d. Sch. — für d. Sch. 4. Ruschke.

Über Belebung u. Vertiefung des Unterrichts in der deutschen Grammatik. Zeitschr. f. d. dtsch. Unt. 1907, 6. Maydorn.

Die zentrale Stellung des Tätigkeitswortes im Deutschunterricht der Volksschule. Dtsch. Schpr. 1907, 39. Hänsch.

„Die Regelmühle" und der Sprachunterricht. An Otto Anthes. Dtsch. Sch. 1907, 9—10. Wilke.

Vom Unterricht in der Sprachlehre. Päd. Ref. 1907, 37ff. Hintze.

Über den Sprachlehrunterricht in der Volksschule. Ztschr. f. d. öst. Volksschulw. 1907, 8—9. Merth.

Gegen die Wortbildtheorie im Rechtschreibunterricht. Allg. Sächs. Schz. 27—29. Hähnel.

Über die psychologischen Grundlagen der Rechtschreibung. Leipz. Lhrz. 1907, 41ff. Walther.

Stil und Stilistik. Der Säemann 1907, 3. Anthes.

Über Unterrichtsreform im allg. u. Aufsatzreform im bes. Frankf. Schz. 1907, 17—18. Lutz.

Zum Aufsatzunterricht in der Volksschule. Päd. Zt. 1907, 47—48. Gottschalk.

Über freie Aufsätze. Päd. Ref. 1907, 32. Schwarz.

Der deutsche Aufsatz auf der Unter- und Mittelstufe. Lehrerin 12. Könitz.

Auch ein Wort zur Aufsatzreform. Dtsch. Sch. 11. Regener.

Die Reformbestrebungen auf dem Gebiete des dtsch. Aufsatzes. Ev. Schulbl. 8. Möhn.

Ketzerische Gedanken über den freien Aufsatz. Bayer. Lhrz. 1907, 13. Lutz.

V. Anschauungsunterricht, Lesen, Schreiben.

Von
Ernst Lüttge,
Lehrer in Leipzig.

Übersicht.

Mehr denn je tritt uns in der gegenwärtigen Literatur über den Elementarunterricht das lebhafte Suchen nach neuen Wegen entgegen. Und wie könnte das in dem Zeitalter des Kindes, wie man unsere Zeit bezeichnenderweise genannt hat, auch anders sein! Je mehr man bemüht ist, die Natur des Kindes in ihren Wachstumsbedingungen zu erforschen, desto mehr schärft sich auch der Blick für die Fehler und Mängel, die den bisherigen Erziehungs- und Unterrichtsmethoden anhaften. Daß der herkömmliche Unterricht im ersten Schuljahre mit seiner Bevorzugung des Lesens und Schreibens mit sehr wichtigen psychologischen und auch hygienischen Forderungen in Widerspruch steht, diese Überzeugung gewinnt immer mehr an Boden, und die Stimmen mehren sich, die in dieser Beziehung eine gründliche Reform verlangen. Während sich einige Reformer begnügen, eine Zurückdrängung des elementaren Lesens und Schreibens zugunsten eines kindertümlichen Anschauungsunterrichts zu fordern, gehen andere weiter und verlangen die gänzliche Befreiung des ersten Schuljahres vom Lese- und Schreibunterricht, und noch andere ziehen die äußerste Konsequenz, indem sie für eine Hinausschiebung des Beginnes der Schulpflicht überhaupt eintreten. Aus der Flut von Aufsätzen, die das Berichtsjahr über diese Frage gezeitigt hat, seien einige beachtenswerte Stimmen herausgehoben.

Gegen den Beginn der Schulpflicht im sechsten Lebensjahre wendet sich ein Artikel in den „Neuen Bahnen" (Oktober 1906). „Überall, wohin wir blicken," heißt es da, „eine Verfrühung, die nur schaden kann . . . Nur deswegen fällt unsern Kindern das Lesen, Rechnen usw. so schwer, weil es so frühzeitig begonnen wird. Ohne zu viel zu versprechen, kann man sich anheischig machen, den gesamten Stoff der ersten Schuljahre zwei Jahre später in e i n e m Jahre zu bewältigen, nur mit dem Unterschiede, daß der Unterricht zweckmäßiger, für die Kinder interessanter und in geistbildender Weise gestaltet werden kann, vor allem aber würde die Gesundheit unserer Kinder durch einen späteren Beginn des Schulbesuchs nicht in so ungünstiger Weise beeinflußt werden, wie es jetzt tatsächlich der Fall ist. Die Tatsache ist statistisch und unwiderleglich festgestellt worden durch den leider zu früh verstorbenen Dr. Schmidt-Monnard-Halle; die Tatsache ist auch jedem Vater bekannt,

der dem Gesundheitszustande seiner Kinder im ersten Schuljahre Aufmerksamkeit schenkt. Die geistige Überanstrengung unserer Kinder im ersten Schuljahre muß ganz naturgemäß eine schädliche Rückwirkung auf ihre körperliche Entwicklung im Gefolge haben. Der oberflächliche Beobachter wird allerdings voraussichtlich anderer Meinung sein über den Wert des frühzeitigen Schulbesuchs, ihm stechen vor allem die ‚Erfolge‘ in die Augen. Diese Erfolge sind ja auch nicht abzuleugnen, aber es sind einesteils Scheinerfolge, die der Elementarunterricht zeitigt, und anderenteils ist der Preis dafür zu hoch, der gestellt wird.“ Denselben Gedanken führt auch Stadtschulinspektor Schmeel-Worms aus (Allg. Dtsch. Lz. 1907, 8), der sich mit scharfen Worten gegen die Mittelchen und anderen Mätzchen wendet, durch die der Elementarlehrer die Kleinen für seine Buchstaben und Ziffern zu interessieren sucht. Alle die hochwichtigen Fragen nach der besten Leselehrmethode und der zweckmäßigsten Einrichtung der Fibel „würden mit einem Schlage gelöst sein, wenn man das Lesen mit Kindern beginnen wollte, die der Wunsch beseelt, infolge ihres Nachahmungstriebes und ihrer Neu- und Wißbegierde dasselbe zu tun, was Eltern und ältere Geschwister tun, und die die Fähigkeit erlangt haben, sich die paar Zeichen für die Laute leicht zu merken. In unglaublich kurzer Zeit würden sie lesen können“. Ebenso wird der frühzeitige Beginn des Schreibens verurteilt, weil es die Handschrift für immer verderbe und weil auch die Orthographie dadurch geschädigt werde, daß man schon schreiben läßt zu einer Zeit, wo Verstand und Überlegung noch nicht das nötige Korrektiv abzugeben vermögen. „Und erst das Rechnen! Glaubt man denn wirklich, ein normal veranlagtes Kind würde nicht im Umgange mit zählenden und rechnenden Angehörigen den Zahlenraum von 1—10 beherrschen lernen, ohne jegliche methodische Anleitung? Gebt ihm nur Zeit und Gelegenheit!“

Wenn man wirklich Bedenken haben könnte, den Beginn des gesamten Schulunterrichts um ein Jahr oder noch länger hinauszuschieben, in bezug auf Lesen und Schreiben muß ich den vorstehenden Ausführungen zustimmen. Es würde durch Hinausschieben dieser Fertigkeiten, die dem Kinde vorläufig nichts nützen, Zeit gewonnen für einen ausgedehnteren Betrieb des Anschauungsunterrichts mit dem angeschlossenen Zeichnen, Formen, Singen u. dgl., wodurch am besten dem späteren Unterricht vorgearbeitet und die dazu erforderliche Reife des Kindes gewonnen würde.

In der in Frankfurt a. M. erscheinenden Zeitschrift „Mode von heute“ tritt auch ein Arzt mit Entschiedenheit dafür ein, daß das Kind erst nach zurückgelegtem siebenten Lebensjahre in die Schule eintrete, weil infolge des gewaltigen Pensums, das schon in den ersten Schuljahren zu bewältigen sei, auch bei gesunden Knaben und Mädchen nicht selten ein Erschöpfungszustand beobachtet werde, der ihre Fortschritte hemmt, von schwächlichen ganz zu schweigen. Dazu bemerkt die „Allg. Dtsch. Lz.“ (1907, 15) sehr richtig, es sei, solange wir den gegenwärtigen Beginn der Schulpflicht haben, das nächste, daß wir reformieren innerhalb unserer Machtsphäre, indem wir von dem gewaltigen Pensum ablassen und den methodischen Betrieb des Elementarunterrichts in Bahnen leiten, wie sie hier und da bereits eingeschlagen worden sind. Eine derartige, im Rahmen des Bestehenden ausführbare Reform erstrebt der „Vierte allgemeine Tag für deutsche Erziehung in Weimar“ mit einer Resolution, die an die Regierungen gehen soll und folgenden Wortlaut hat: „Der vierte allgemeine Tag für deutsche Erziehung glaubt, daß jetzt die Zeit

gekommen ist, mit der Ausführung seiner Bestrebungen wenigstens auf der untersten Schulstufe zu beginnen. Er richtet an die deutschen Regierungen die Bitte, die Verschiebung der untersten Jahrespensen in der Weise zu gestatten, daß das erste Schuljahr, von Lesen und Schreiben und vom schulmäßigen Rechnen befreit, einen wirklichen Anschauungsunterricht zunächst im Freien und der selbständigen Betätigung der Kinder im Modellieren, Zeichnen und anderen Fertigkeiten gewidmet werden kann, während das, was dabei vom bisherigen Anfangspensum versäumt wird, im zweiten und dritten Schuljahre nachzuholen wäre. Die Erlaubnis wird erbeten für Lehrer und Lehrerinnen an öffentlichen und Privatschulen und für Privatlehrer, für jeden aber unter der Voraussetzung, daß er selbst darum nachsucht, und daß er der vorgesetzten Behörde zur Erteilung eines solchen Ausnahmeunterrichts geeignet erscheint. Einige deutsche Regierungen haben schon in Einzelfällen solche Erlaubnis erteilt, das erkennen wir dankbar an; wir wissen aber, daß noch viel mehr Lehrer und Lehrerinnen für einen solchen Unterricht geeignet sind und sich dazu erbieten würden, wenn ihnen durch die erbetene Verfügung die Möglichkeit dazu eröffnet würde."

Wenn diese Resolution Erfolg hätte, würde also das erste Schuljahr von dem „papiernen Drachen" befreit, dem so viele Zeit und kindliche Kraft geopfert wird. „Es liegt auch," schreibt Keller in dem „Buch vom Kind" (herausgegeben von Adele Schreiber, Leipzig, Teubner), „gar kein Grund vor, warum gerade die sechsjährigen Kinder das Schreiben und Lesen erlernen sollten, wie sie bis vor anderthalb Jahrhunderten schon mit dem Latein anfangen mußten. Da sind doch die kleinen Finger zum Schreiben noch ungeschickt, auch wenn man die Schiefertafel wegläßt, die Auge und Hand verdirbt; Rückgrat und Nacken ist noch nicht stark genug, um selbst in zweckmäßig gewählten Schulbänken und mit der eine richtige Körperhaltung allein ermöglichenden, ja verbürgenden Steilschrift, der die Fibelschrift trefflich vorarbeitet, vor Verkrümmung gesichert zu sein. Mit dem Lesen hat es noch lange keine Eile: ist doch das Buch und die ganze Papierwelt ein Notbehelf, wo die Sinnesarbeit, die persönliche Wahrnehmung und Mitteilungsmöglichkeit nicht ausreicht" (S. 34). „Der sechsjährige kleine Mensch hat unendlich vieles, was ihm nötiger und erfreulicher ist als Lesen und Schreiben. Ein sich selbst überlassenes, von den Erwachsenen weder durch Vorbild noch durch Zuspruch beeinflußtes Kind wird kaum ans Schreiben denken; viel eher wird es die beobachteten Dinge, die ihm Freude gemacht haben, nachzubilden suchen." (S. 35.)

Mit seinem „Kinderbuch" (I, 18) sucht Otto v. Greyerz einem Elementarunterricht ohne Lesen und Schreiben praktische Gestalt zu geben. „Schreiben und Lesen," behauptet er im Vorwort, „sind keine Elementarfächer; es sind Hilfsmittel einer entwickelten Kultur, unentbehrlich zur Bildung, aber sehr wohl entbehrlich für den ersten Unterricht. Die Buchstabenwelt mit ihrer traurigen Anschauungslosigkeit und Pedanterie bietet den Bedürfnissen der Kinderseele einen kläglichen Ersatz für die reiche Welt der Anschauung, in der selbst das ärmste Kind bis zum ersten Schultage gelebt hat. Diese seine geistige Welt mit all ihren Gefühlswerten soll die Schule in Ehrfurcht anerkennen, im Kinde befestigen und für den Unterricht nutzbar zu machen suchen." Auch K. Markert, der Mitverfasser einer Fibel (I, 16), weist im Begleitwort dazu auf die ungeheuren Schwierigkeiten hin, die das Lesenlernen dem sechsjährigen Kinde bereiten muß, Schwierigkeiten, die nur zu leicht

unterschätzt werden im Hinblick auf den mit unendlicher Mühe erzielten Erfolg. Wie v. Greyerz, so will auch Markert, bevor das Lesen beginnt, erst durch einen vorbereitenden Anschauungs- und Sprachunterricht die Vorbedingungen zu einem erfolgreichen Lese- und Schreibunterricht schaffen. Der Anschauungsunterricht „sorge dafür, daß die sprachaneignende Tätigkeit des Kindes nicht mehr wie früher vom Zufall bestimmt werde, sondern daß sie nun einen bewußt geregelten Gang nimmt, daß das Kind also nicht mehr Wörter gebraucht, ohne einen Sinn damit zu verbinden, sondern daß die Sprachform ihren Inhalt in der Seele schon vorfindet: er schaffe, daß das Kind in seiner lebendigen Muttersprache heimisch werde und erst eine gewisse Sicherheit des Verstehens und Sprechens der gesprochenen Sprache erlangt hat, ehe man es mit dem geschriebenen Wort plagt. Und man wird sehen, daß das Lesen, so es einsetzt, wenn seine Zeit gekommen ist, viel leichter, rascher und freudiger vonstatten geht und mit mehr nachwirkendem Erfolg". (S. 5.)

Nicht alle Methodiker teilen die hygienischen und psychologischen Bedenken gegen das Lesenlernen im ersten Schuljahre. Meumann berichtet in seinen „Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik" (Leipzig 1907, Engelmann), daß durch sehr genaue Kontrolle der körperlichen Entwicklung nachweisbar sei, daß die normal entwickelten sechsjährigen Kinder bisweilen nicht nur durch den Eintritt in die Schule nicht geschädigt werden, sondern daß der Schulbeginn eine Periode gesteigerter Entwicklung hervorruft. Auf diese Tatsache weist auch Eckardt in der „Frankfurter Schulzeitung" hin (1907, Nr. 23) und fügt hinzu: „Die Kinder haben gegen die Ermüdungswirkungen der ungewohnten Arbeit ein gutes Heilmittel: ihre große Erholungsfähigkeit und — wenn's einmal gar zu schlimm kommen sollte — die Unaufmerksamkeit." Mit Entschiedenheit wendet sich Eckardt gegen die Geringschätzung des Lesens im Elementarunterricht. Wenn man geltend mache, das Lesen sei dem Schulrekruten nicht interessant genug, so sei dem entgegenzuhalten, daß, wie die experimentelle Pädagogik zeigt, auch ein formales Interesse am Können erzielt werden könne, selbst dann, wenn die Materie des Lernens uninteressant ist, und daß dieses formale Interesse für das Lernen wertvoller sei als das materiale. Außerdem: „Auch das erste Lesen, das so oft als geisttötender Drill gebrandmarkt wurde, die Einführung in das mechanische Lesen ist von Wert für die Entwicklung des Geisteslebens. Vor allen Dingen deshalb, weil die Kinder dadurch in der formalen Fertigkeit des Lernens gefördert werden . . . Das erste Lesen ist eine Schulung der Aufmerksamkeit, es gewöhnt an willkürliche Konzentration. Es übt die Einprägung neuer Assoziationen, fördert die Reproduktionsfähigkeit im formalen Sinne. Es pflegt die Fähigkeit, Gesamtvorstellungen zu zergliedern. Das erste Lesen ist eine Schulung der Anschauungskraft, um mit Pestalozzi zu reden, eine um so wertvollere, als sich die Anschauungsobjekte durch Feinheit, Einfachheit und Klarheit auszeichnen . . . Gerade neben dem modernen Anschauungsunterricht ist dieser systematische Anschauungsunterricht an relativ einfachen Verhältnissen, den Buchstaben und Lauten, um so notwendiger, als der moderne heimatkundliche Anschauungsunterricht den systematischen Gang vom räumlich Einfachen zum Komplizierten, dieses ABC der Anschauung, vermissen läßt." Nach dem allen ist das Lesen bildend, „weil es die seelische Aktivität nach verschiedenen Richtungen hin fördert". Gegenüber den Behauptungen moderner Reformer, man müsse das Kind, das nach Kunst hungere und sich vor dem Lesen

graue, unbehelligt lassen, damit es seine Eigenart ausleben könne, fragt Eckardt: „Was will die Schulerziehung? Sie will den einzelnen befähigen, sich als Pflichtmenschen, nicht als Genußmenschen, in die menschliche Gesellschaft einzufügen, an der Erhaltung und Förderung der Kultur teilzunehmen, selbst Bausteine zur eigenen Weiterbildung herbeizuschaffen; der entlassene Schüler soll für das praktische Leben mit intellektueller Selbständigkeit ausgerüstet sein und soll das Handwerkzeug der Fortbildung, wozu auch das Lesen gehört, benutzen können. Dazu genügt nicht Gewährenlassen der Bildungstriebe, der Schaffensfreude, sondern es ist erforderlich, dem werdenden Geist Aufgaben zuzumuten, die ihn anstrengen. Ohne Zwang ist jede Entwicklung ziellos. Das Prinzip der Bildung ist nicht nur Wachsen, sondern auch Formen."

Einen Überblick über die mancherlei Reformforderungen für den Unterrichtsbetrieb im ersten Schuljahre gibt v. Borstel in einer Abhandlung „Zur Lehrplanfrage". (Päd. Reform, 1907.) „Den natürlichsten, positiv gestaltenden Übergang vom zwanglosen Spiel zur planmäßigen Arbeit wird man finden, wenn man sich seines (des Kindes) Bewegungs- und Tätigkeits-, d. i. gleichsam seines Experimentiertriebes und der daraus entspringenden Phantasiegebilde bemächtigt und das Kind in seiner Weise weiter schaffen läßt, eigentlich diesem Schaffen nur ihm gemäße Aufgaben stellt. Dabei ist sorgfältig Rücksicht zu nehmen auf die leicht eintretende physische und psychische Ermüdung, besonders auch des Gedächtnisses. Gerade auf dieser Stufe wird nur zu oft Raubbau getrieben mit der geistigen Kraft unserer Kinder, die ja als Großstädter an sich schon keine allzu große Widerstandsfähigkeit mitbringen ... Im Sommer ist überhaupt keine feste Lektionsverteilung zu treffen; bei jeder sich einstellenden Ermüdung tritt ein Wechsel ein; die Unterrichtsfächer, namentlich Singen, Spiel und Zeichnen, ergänzen einander." Als Religionsunterricht hat an die Stelle der biblischen Geschichte das Märchen zu treten. Der Anschauungsunterricht ist nicht einseitig für den Sprachunterricht auszunutzen, er hat in dieser Hinsicht vor allem die Kindessprache durch Erziehung zum gegenständlichen Denken zur „Volkssprache" überzuleiten. Für die Auswahl der Einzelobjekte muß als Prinzip gelten, daß tunlichst nur wirkliche Gegenstände in ihrer natürlichen Umgebung als Material dienen. Der Unterricht hat sich an die gesamte Ausdrucksfähigkeit des Kindes zu wenden. „Was es erfahren hat im Haus und auf der Straße . . . soll es nicht nur sprachlich, sondern auch mimisch und zeichnerisch darstellen . . . Die Gebärde, in der das Kind sich gibt und auslebt, sollte man während der gesamten Schulzeit aus der weiter oben auch durch Turnen und Tanz geregelten Übung lassen. Manche Unklarheit des Kindes könnte an ihr korrigiert werden. Ebenso ist die primitive Kinderzeichnung, die Illustration einer Erzählung . . . entweder als Ausgangspunkt der Unterhaltung über diese Dinge oder als Abschluß einer solchen in den Dienst intensiver und allseitiger Anschauung und Beobachtung zu stellen. Auch durch Zeichnen und vielleicht auch durch in der Technik völlig freies plastisches Formen wird der Herrschaft des Verbalismus gesteuert." An eine Fibel darf der Lehrer in seinem Lehrgange und in der Herbeischaffung des Unterrichtsstoffes nicht gebunden werden, sondern er muß darüber als Hilfsmittel nach freier Wahl verfügen können. „Nicht die Technik des Lesens, sondern der freie Erwerb desselben aus dem Anschauungskreis des Kindes muß den Ausschlag geben." Jedenfalls muß die Anwendung schwieriger

Laute und Lautkombinationen in das zweite Schuljahr verlegt werden. Märchen, Kinderreime und Bilder (z. B. Richtersche und Specktersche) hat die Schule dem Kinde als einen Bestandteil des nationalen Kulturschatzes zu übermitteln. „Doch soll die Schule sich stets bewußt sein, daß sie kostbare Schätze in solchen Gütern hütet und pflegt, indem sie sie weitergibt. Sie muß heiligen Respekt vor ihnen üben und pflanzen, damit nicht die Tatsache, daß sie Schulgut werden, zu so herben Vorwürfen berechtige, wie sie Bonus u. a. kürzlich erhoben haben. Solange die schulmäßige Behandlung nur verekeln kann, sollte sie ihre unkeuschen Hände davon lassen. Anderseits aber wahren gerade diese nationalen Kulturschätze das Recht des Objektes vor dem sich überschlagenden Subjektivismus. Die Generationen werden durch ihre Überlieferung miteinander verbunden."

Versuchen wir, in der Mannigfaltigkeit der Reformgedanken zu dem Kern vorzudringen, so finden wir ihn in der Forderung eines Wirklichkeitsunterrichts.

Allen Erörterungen über die psychologische Gestaltung des Anschauungsunterrichts, über die beste Methode im Schreiben und Lesen, über den Beginn dieses Unterrichts und seine beste Vorbereitung, ihnen allen liegt die eine wichtige Frage zugrunde: Wie hat sich der Elementarunterricht zu gestalten, um zu verhindern, daß das Kind durch die Schule aus dem Zusammenhang mit der wirklichen Welt, in der es bisher lebte und an der es bisher seine natürlichen Kräfte bildete, herausgerissen werde? „Die Seele des Kindes atmet an der Wirklichkeit, im eigenen Erleben ein und aus", lehrt die Psychologie; und der Lehrplan fordert: Nimm das Kind zur Hand und gehe mit ihm in die Schulstube! Dieser Widerspruch zwischen Schule und Wirklichkeit wird heute immer mehr erkannt, daher das Suchen nach neuen Wegen im Elementarunterricht. Was soll das Kind im ersten Schuljahre anschauen und darstellen? Auf diese Frage antwortet Buchner in seinem Artikel: „Kind und Wirklichkeit" (Bayer. Lz., 1907, Nr. 29): „Seine Welt! Was ihm ins Auge fällt Tag um Tag, was ihm ins Ohr klingt, alles, wonach seine Hand greift und woran sein Fuß stößt, alles, was ihm innerlich gehört, worüber es lachen und weinen kann." Man will vor allem den Anschauungsunterricht zu einem Wirklichkeitsunterricht gestalten. Die Schwierigkeit dieser Umwandlung liegt zum guten Teil in der geschichtlichen Entwicklung dieses Gegenstandes begründet. Bei seinem ersten Auftauchen zur Zeit v. Rochows war er vorwiegend Denkunterricht, eine „Nahrung für den gesunden Menschenverstand". Vgl. Tögel, „Didaktik und Wirklichkeit", Dresden 1906, Bleyl & Kämmerer.) Durch Pestalozzis „Buch der Mütter" und v. Türks „Die sinnlichen Wahrnehmungen als Grundlage des Unterrichts in der Muttersprache" tritt die Ausbildung der Sprachkraft in den Vordergrund, während die Anschauung nur als Mittel dazu behandelt wird. Der Name Anschauungsunterricht taucht erst 1822 bei Denzel auf. „Sowohl die Denkkraft Rochows wie die Sprachkraft Pestalozzis gehen von der alten Anschauung der Seelenvermögen aus, die der Natur der inneren Wirklichkeit nicht entsprechen. Beide betonen einseitig die innere Wirklichkeit und dementsprechend die formale Bildung. Erst die Bearbeiter der Disziplin von Denzel an nähern sich immer mehr der richtigen Anschauung, daß sich alle geistigen Kräfte des Kindes ohne Künstelei an der Behandlung heimatlicher Stoffe gleichsam von selbst nebenbei mit bilden. Es ist nur eine historische Erinnerung aus der ersten Geschichte des Faches, daß man

den Anschauungsunterricht üblicherweise immer noch als einen Teil des Sprachunterrichts betrachtet.“ (Tögel a. a. O., S. 117.) Zu Pestalozzis Zeit freilich hatte es noch Sinn, dem Anschauungsunterricht vorwiegend die Ausbildung der Sprache zuzuweisen. Seitdem aber der Grundsatz von dem sprachbildenden Wert alles Unterrichts allgemeine Anerkennung gefunden hat, liegt außer dem Herkommen kaum noch ein triftiger Grund vor, den Anschauungsunterricht als Teil des Sprachunterrichts aufzufassen. „Man möge das Kind beim rechten Namen nennen und den Namen Anschauungsunterricht durch einen treffenderen ersetzen, nachdem er lange genug bekämpft worden ist . . . Das Wort Heimatkunde betont zu sehr und zu einseitig die intellektuelle Seite und verleitet zu der Meinung, als ob das Unterrichtsfach nur auf die Geographie vorbereiten solle.“ Tögel empfiehlt deshalb den Namen Heimatunterricht. „Also der Anschauungsunterricht ist kein Konkurrent des Heimatunterrichts, sondern mündet, indem er zugleich veraltete Gesichtspunkte zurückläßt, in diesen ein. Dieser Heimatunterricht ist vom ersten Schuljahre an der beste Wirklichkeitsunterricht, der gedacht werden kann.“

Es wird in der Didaktik des Elementarunterrichts viel davon geredet, daß wir in unserm Unterrichte immer an den im Kinde vorhandenen Anschauungs- und Gedankenkreis anknüpfen wollen. Aber all die vorbereitenden Fragen, mit denen man sich vor Betrachtung eines Gegenstandes an die Kinder wendet, um die Auffrischung des Bekannten anzuregen, gehen doch meist wenig über das rein empirische Interesse des Kindes an dem Gegenstande hinaus und berühren viel zu wenig das sympathetische Interesse, wodurch das Kind so innig an die Umwelt gefesselt ist. „Wie öde mag es das Kind anmuten,“ sagt H. Kühn in einem Artikel über „Poesie im ersten Schuljahr“ (Dtsch. Bl. f. erz. Unt., 1907—1908, Nr. 2), „wenn etwa bei Betrachtung des Hasen der arme Kerl nach dem bekannten Schema in Kopf, Hals, Rumpf und Beine zergliedert wird! Das also macht man hier aus der Gestalt, die ihm bis jetzt als der liebe Osterhase so nahegestanden! Wie traurig enttäuscht wird es dem Unterricht folgen (oder zu folgen versuchen!), wenn er ihm, statt vom lichterfunkelnden Christbaum mit seinem unsagbaren Weinachtsglück und Weihnachtszauber zu erzählen, voll trockner Gelahrtheit auseinandersetzt, daß man besagten Baum eine Fichte heiße und ihn zur Gattung der Nadelbäume zähle, weil er im Gegensatz zu den Laubbäumen Nadeln trage usw. usw.“ Dieses Undsoweiter kann man nachlesen in den zahlreichen Präparationsbüchern für den Anschauungsunterricht, die in mehr oder weniger wohlgesetzten, aber inhaltlich herzlich dürftigen Fragen den Stoff zerbröckeln und auseinanderreißen, was im kindlichen Geiste bereits in lebensvollen Zusammenhängen vorhanden war. Man vergißt nur zu sehr, daß das Kind vor der Schulzeit zu allen Gegenständen, die sein Interesse festhalten, in persönliche Beziehungen getreten ist, die auch das Leblose belebten und so eine Welt des schönen Scheins schufen, in der sich das Kind mit seinen Wünschen und Ideen bewegte und glücklich fühlte, und der Unterricht müßte doch recht behutsam und nicht so plötzlich, als es z. B. auch durch das verfrühte Lesen und Schreiben geschieht, das Kind aus dem sorglos frohen Erleben und Genießen hinüberleiten in die Welt der äußeren Wirklichkeit.

Im Zusammenhange mit der Forderung eines Wirklichkeitsunterrichts stehen die Bedenken gegen die übertriebene Veranschaulichung durch Bilder. Ein Artikel der „Evang. Volksschule“ erblickt darin eine Gefahr für die Aufmerksamkeit und Gedankenzucht der Kinder. „Das

Bildersehen macht ihnen wohl Freude, aber die innere Sammlung leidet darunter. Sie sehen oft weiter nichts als das Bild, und die Sache selbst bleibt ihnen verborgen. Der Mißbrauch der Bilder stärkt die Kinder in ihrer geistigen Trägheit, weil sie verführt werden, an der Oberfläche zu bleiben, nicht durch ernste Denkarbeit den Inhalt zu erfassen. Dadurch wird einem bösen Fehler unserer Zeit Vorschub geleistet. Für den wahren Wert der Dinge hat man vielfach kein Auge, sondern man läßt sich leicht blenden und gefangen nehmen durch den äußeren Schein. Das Innere, der Kern einer Sache, wird selten genügend beachtet. Man scheut die Denkarbeit, die dazu nötig ist, der Sache auf den Grund zu gehen . . . Schlagworte und Bilder haben das gemeinsam, daß sie die Denkfaulheit stärken und leicht die Einbildung im Menschen hervorrufen, als wäre ihm die Sache vollständig klar, während er im günstigsten Falle nur eine Seite des Gegenstandes vor Augen hat. Allzuviel ist ungesund, das gilt auch vom Bilderzeigen in der Schule. Der Unterricht artet dadurch leicht in Spielerei aus, und die Schule steht in Gefahr, gedankenlose Schwätzer zu erziehen, die sich später leicht durch Schlagworte betören lassen." Trotz dieser Bedenken gibt der Artikel zu, daß wir in guten Bildern oft ein brauchbares Mittel haben, den Unterricht anschaulich zu gestalten. Jedenfalls kann aber auch eine Mahnung zur Vorsicht und zum Maßhalten in dieser Richtung nichts schaden.

Noch entschiedener verwirft Kohne in der „Päd. Reform" (1906, Nr. 26) die Verwendung von Märchenbildern im Elementarunterricht. „Die Vorstellungen, die das Bild erweckt, differieren stets mit denen, die die Kindesphantasie sich auf Grund vorhandener Vorstellungen mit dem Gange der Erzählung bildet. Solche Vorstellungen wirken aber — wenn wir Herbart oder Dörpfeld einmal reden lassen wollen — wie Dissonanzen. Sie verstärken sich nicht wie gleichartige, lassen sich nicht unbeeinflußt wie disparate Vorstellungen, sondern sie hemmen, verdunkeln sich gegenseitig. Bei der Aufeinanderwirkung solcher dissonierenden Vorstellungen äußert sich die Geistestätigkeit im Vergleichen, in der Kritik. Das Ergebnis ist in diesem Falle, wo ein harmonischer Ausgleich nicht zustande kommt, ein Gefühl der Unlust, und die Gemütsbewegung, die durch die Erzählung hervorgerufen wurde, klingt jäh aus in diese Dissonanz. Man wird vielleicht einwenden, daß durch Vorzeigen eines Bildes die Vorstellungen der Phantasie korrigiert und geklärt werden. Das Märchen zaubert uns aber Gestalten und Kombinationen vor die Seele, die in der Außenwelt nicht existieren. Gibt es einen Wolf, der eine Großmutter und das Rotkäppchen, ein andermal sieben Geißlein und dann wieder sieben Wackersteine in seinem Wanst beherbergen kann, der eine Operation, wie das Aufschneiden und Wiederzunähen des Wanstes, so glücklich übersteht? Die Gestalten des Märchens sind luftige Phantasiegebilde, und jede Eigenschöpfung des Kindesgeistes hat auf diesem Gebiet ebensoviel Recht als die eines andern Menschen. Warum soll man diese den Kindern neben dem Märchen darbieten und die eigene Schöpfung daran messen lassen? Man wird sie zugrunde richten, denn für das Kind ist die andere Autorität, die das Vertrauen auf die eigene Kraft untergräbt."

In bezug auf die Bedeutung und den Zweck des Fibelbildes hat unter dem Einfluß der Kunsterziehungsbewegung eine neue Auffassung Platz gegriffen. In den alten Buchstabierfibeln war das Bild, das immer nur selten auftrat, meist nur als Titelbild, ausschließlich Buch-

schmuck. Mit dem Siege der Lautiermethode wird es zum didaktischen Hilfsmittel: es soll Laut oder Namen eines Gegenstandes veranschaulichen. Diese Art des Fibelbildes nimmt noch in den heutigen Fibeln den breitesten Raum ein. Sie hängt mit der herrschenden Ansicht zusammen, daß die Fibel Leselernbuch sei, und daß das Bild irgend einem Lernzwecke dienen müsse, sei es, um die Mundstellung bei der Lauterzeugung zu veranschaulichen, wie die Phonetiker wollen, oder sei es auch nur, um den Kleinen geeignete Zeichenvorlagen zu bieten. Gegen den Brauch, das Bild zur Grundlage des Normalwortes oder -lautes zu machen, macht Rößger in einem Aufsatz geltend (Neue Bahnen, 1907, H. 1), die lebendige Situation erfülle den gleichen Zweck besser als das Situationsbild. „Weil wir eine Laut- und keine Begriffsschrift haben, erscheint die dauernde Verquickung des Lautes mit dem einen Begriff darstellenden Bilde gefährlich, und daher ist das Buchbild als grundlegendes Leselernmittel abzulehnen.“ Wenn man aber die Fibel als erstes Lesebuch, nicht Lese**lern**buch, behandelt und das Lesen**lernen** auf die gemeinsame Arbeit von Kind und Lehrer in der Schule verweist, dann ergibt sich ohne weiteres die Forderung: das Fibelbild sei Buchschmuck, „als solcher Zweckkunst, durch den Inhalt des Buches und die Auffassungsart der Leser bestimmt“. —

Was den Streit um die beste Leselehrmethode anbetrifft, so scheinen die vorliegenden neuen Fibeln darauf hinzudeuten, daß von den meisten Methodikern die synthetische Methode der analytischen vorgezogen wird. So tritt z. B. Eckardt in dem bereits erwähnten Artikel entschieden für die synthetische Methode ein. Es folgert ihre Notwendigkeit aus dem Begriff des Lesens, wonach erst feste Assoziationen zwischen Laut und Buchstaben gewonnen werden müssen. „Wo irgendwo eine Fertigkeit gelehrt und gelernt werden soll, muß der Grundsatz ‚vom Einfachen zum Zusammengesetzten‘ als Grundlinie der Methode festgehalten werden. Eine Abweichung von diesem Gang kann nie zum Ziele führen. Und eine analytische Methode im Lesen hat ihre Erfolge stets nur durch nachfolgende Synthese erreicht; die vorhergehende Analyse war also mindestens überflüssig.“ Die Gründe, die für die analytische Methode aus dem Konzentrationsprinzip hergenommen werden, will Eckardt nicht als stichhaltig gelten lassen, weil das Interesse des Kindes nicht vornehmlich dem Lesestoffe, sondern dem Lesen selbst gelte infolge der Entdeckung, daß die geheimnisvollen Schriftzeichen auch reden können. Auch die durch Untersuchungen erwiesene Tatsache, daß die Kleinen bei den ersten Leseversuchen buchstabierend vorgehen, spreche für die synthetische Methode und gegen das Ausgehen von Normalwörtern. Meumann weist in seinem bereits erwähnten Werke darauf hin, daß der Weg zum Wortbildlesen, wie wir es beim Erwachsenen finden, ein sehr langsamer ist, weil dieser Lesetypus auf einer Automatisierung des Lesens beruht (S. 258). Nun ist es aber gerade der Normalwortmethode eigentümlich, daß sie sehr schnell zum Wortbildlesen führt; eine vorschnelle Automatisierung des Leseprozesses ist aber sehr gefährlich, weil damit auch alle Fehler automatisiert werden. Zunächst müssen doch die einzelnen Teilprozesse des Lesevorgangs möglichst isoliert so fest wie möglich angeeignet werden, damit eine sichere grundlegende Lesetechnik gewonnen wird, ohne die ein fließendes, sinnvolles Lesen nicht möglich ist. Aus diesem Grunde glaubt Meumann den rechten Weg in einer Vereinigung beider Methoden zu finden, und zwar in der Form, „daß mit detaillierten Übungen in der lautlichen Analyse des Wortes begonnen wird, die durch phonetische Belehrungen zu unterstützen ist; daß diese lautliche

Analyse von einer parallelen optischen Zergliederung des entsprechenden Wortbildes begleitet wird, dann aber die synthetische Methode mit solcher Genauigkeit und Gründlichkeit eintritt, als wenn die vorausgehenden analytischen Übungen nicht dagewesen wären, damit die genaue Erfassung der Elemente garantiert wird. Dabei liegt die Hauptaufgabe des analytischen Verfahrens in der lautmotorischen Wortanalyse. Wenn die lautmotorischen Prozesse einerseits ein unentbehrlicher Bestandteil des Leseprozesses sind und anderseits langsamer erworben werden als der rein optische Teil des Lesens, so müssen sie mit besonderem Nachdruck gepflegt werden. Die Hauptaufgabe des synthetischen Verfahrens ist: die Ergebnisse der Analyse durch Einüben an den Elementen absolut festzumachen, die Einzelassoziationen, die sich zwischen optischem Buchstabenbilde und lautmotorischer Bedeutung gebildet haben, zu Gesamtassoziationen (Gesamtinnervationen) zu verschmelzen und so den Lesetypus des Erwachsenen erst durch Übungen herbeizuführen". (S. 262.)

Mit einer „neuen Leselehrmethode" tritt R. Lange in der „Päd. Ztg." (Nr. 32) hervor. Es handelt sich dabei im wesentlichen um eine Verbesserung der Lautiermethode, die das Zusammenziehen oder Verschmelzen der Konsonanten mit den Vokalen erleichtern soll. Dieses Zusammenziehen ist ja bei den Stoßlauten (b p d t g k) nicht weniger schwierig als bei der Buchstabiermethode. Lange will durch seine „phonetische Methode" die Schwierigkeiten dadurch beseitigen, daß er dem Konsonanten beim Lesen keinen besonderen Lautwert zugesteht, sondern nur dem Vokale. „Die Konsonanten sollen also gewissermaßen beim Lesen vokalisiert werden oder, anders ausgedrückt, der Vokal soll aus einer bestimmten, durch den vorhergehenden Konsonanten bedingten Mundstellung herausgesprochen werden." In den vor den Vokalen stehenden Konsonanten sollen die Kinder nur Aufforderungen zu einer bestimmten Vokalverschmelzung erblicken. In dem Worte „Hase" z. B. sagt ihnen das h: „Haucht das a!" und das s sagt ihnen: „Summt das e!" Das setzt voraus, daß das Kind mit der Entstehung der einzelnen Laute genau vertraut ist, weshalb Lange der Phonetik mit Recht großen Wert für den ersten Leseunterricht beimißt. Die Benennungen, die er für die Konsonanten anwendet (m = Lippenbrummer, b = Blaser, f = Pfeifer usw.) sind so gewählt, daß sie Aufschluß darüber geben, in welcher Weise die Verbindung mit dem Vokal erfolgen soll. Um möglichst bald sinnvolle Wörter lesen lassen zu können, trägt Lange kein Bedenken, beim ersten Lesestoffe der Fibel die Rechtschreibung unberücksichtigt zu lassen. „Es ist töricht, wenn man meint, durch solche falschen Wortbilder könnte das Rechtschreiben später Schaden leiden. Es ist Zeit, daß einmal mit der Wortbildtheorie, die schon so viel Unheil angerichtet hat, gründlich aufgeräumt wird."

Die Bemühungen der Methodiker um die Auffindung der besten Methode des Lesenlehrens haben ihren Ursprung in der Erkenntnis, daß die Einführung in die Kunst des Lesens eine der vornehmsten Aufgaben des gesamten Schulunterrichts ist; denn diese Kunst ermöglicht dem Menschen den Verkehr mit den edelsten Männern der Nation, sie eröffnet ihm, wie J. Ruskin (II, 12) sagt, den Eintritt in die Hallen der Unsterblichen. Ist diese Lesekunst in unserm Volke in ausreichendem Maße vorhanden und wird von ihr immer der rechte Gebrauch gemacht? „Gerade in unserer Zeit haben sich durch das Überhandnehmen einer oberflächlichen, verwirrenden, ja oft genug vergifteten Auslegung oder vielmehr Verkrüppelung der Lehre eine Menge müßiger, versteckter Wörter

bei uns eingeschlichen, welche kein Mensch versteht, aber die jeder gebraucht und für welche die meisten Leute bereit sind zu kämpfen, zu leben und selbst zu sterben, wenn es sich dabei um Dinge handelt, die ihnen heilig sind. Solche Wörter sind wie Chamäleonshäute; denn sie nehmen die Färbung jedweder Einbildung an; sie liegen im Herzen des Menschen sozusagen auf der Lauer, bereit, ihn zu zerreißen, wenn er sie freiläßt. Kein Raubtier ist so bösartig, kein Diplomat so schlau, kein Gift so tödlich, wie diese verschleierten Wörter es gelegentlich sein können. Man kann sie die ungerechten Haushalter der menschlichen Gedanken nennen, die, anstatt dieselben zu offenbaren, dazu benutzt werden, sie auf das sorgfältigste zu verhüllen." (Ruskin a. a. O., S. 18.) Diese verhängnisvolle Wirkung des unverstandenen Wortes, der leeren Phrase, wird sehr wesentlich mit begünstigt durch den Mangel an wahrer Lesekunst, die darin besteht, daß wir in den Sinn des einzelnen Wortes, in seinen Anschauungs- und Empfindungsgehalt einzudringen bemüht sind. Das aber ist nicht immer ein müheloses Genießen, sondern oft eine recht ernste, anstrengende Arbeit, und es ist daher ein Fehler, wenn es der Leseunterricht unterläßt, den Leseschüler an dieses Erarbeiten fremder Gedanken zu gewöhnen, und wenn er statt dessen nur ästhetisches Genießen ermöglichen will. In diesem Sinne schreibt K. Jentsch in der „Woche": „Bei allem Schulmeistern sollte nie vergessen werden, daß der ins Leben Tretende in Büchern, Zeitungen und Zeitschriften eine ungeheure Masse von Informations-, Unterrichts- und Bildungsstoff finden wird, und daß die Hauptaufgabe der Schule darin besteht, ihn in der Aufsuchung und zweckmäßigen Benutzung dieses Stoffs zu unterweisen. Wer das Zeug dazu hat, für den fängt für alle Fälle mit dem Verlassen der Schule erst das eigentliche Studium, der Selbstunterricht, an — die erfolgreichsten Amerikaner sind Autodidakten von der Kindheit an gewesen —, und wer keine Grütze im Kopf und keinen Lerntrieb hat, bei dem nützt alles Einpauken nichts. Die Verlegenheiten unserer Unterrichtsmethode würden geringer sein, als sie sind, wenn man sich immer die Wahrheit gegenwärtig hielte, die Herbart betont: daß, abgesehen vom Lesen, Schreiben und Rechnen, eigentlich nur für fremde Sprachen und Mathematik Lehrer notwendig sind, weil — und das gilt heute noch in höherem Grad als zu Herbarts Zeit — jeder, der lesen kann, alles übrige aus Büchern und Zeitschriften zu lernen vermag." Das letztere ist zwar nicht richtig, schreibt dazu die Redaktion der „Volksbildung" (J. Tews), wenn es auch Herbart gesagt hat, aber es verdient, wiederholt zu werden, weil man heute in den deutschen Schulen auf den mündlichen Unterricht fast allein Gewicht legt und das Buch, mehr als gut ist, beiseite schiebt. Die Kinder müssen mehr angeleitet werden, sich aus Büchern selbst zu unterrichten; aber Erfolg hat eine solche Anleitung erst, wenn ein anschaulicher, von den wirklichen Dingen ausgehender und zu Sprache und Buch hinführender Unterricht die Geister geweckt hat.

Daß die Einführung unserer Jugend in die vaterländische Literatur nicht zu den wichtigsten Aufgaben der Schule gehöre, wird heute kaum jemand zu behaupten wagen. „Aber es geschieht," schreibt R. Köhler in einem Artikel über das deutsche Volkslied („Frankf. Schz.", 1907, 14), „entschieden noch nicht genug, um die Jugend zu veranlassen, sich auch über die Schuljahre hinaus mit den Meisterwerken des Nationalgeistes zu beschäftigen. Denn die Tatsache ist unverkennbar, daß die Liebe der Deutschen zu ihren großen Dichtern schon seit Jahren im Er-

kalten begriffen ist und der erziehende Einfluß, den diese Dichter früher auf unsere Nation geübt haben, weit schwächer geworden ist. Es läßt sich nicht etwa einwenden, daß darum, weil die Schule jetzt mehr als früher die Forderungen des praktischen Lebens zu berücksichtigen habe, eine Beschränkung der Beschäftigung mit der Literatur geboten sei. Selbstverständlich gebührt dem praktischen Leben sein Recht; aber durch die gehörige Pflege der deutschen Literatur in den Schulen wird dieses Recht keineswegs beeinträchtigt. Dafür, daß darüber die Bäume nicht in den Himmel wachsen, sorgt das Leben schon ganz von selbst, eben weil es eine praktischere Richtung angenommen hat. Wer glaubt, daß durch die Wiederbelebung des Interesses für unsere Nationalliteratur die literarischen Studien wieder im Übermaße in Deutschland betrieben würden, verkennt seine Zeit. Weit näher liegt die Befürchtung, daß trotz aller Bemühungen um die Sache zu wenig anstatt zu viel erreicht werden dürfte, und man braucht deshalb dabei nicht überängstlich zu sein." Besonders die Lyrik wird nach Köhlers Ansicht von der zunehmenden Gleichgültigkeit des Publikums betroffen, und es ist daher um so mehr Aufgabe der Schule, das Interesse für sie bei der empfänglichen Jugend soweit wie möglich anzuregen und zu fördern. Daher ist auf die Auswahl und die Behandlung lyrischer Gedichte die größte Sorgfalt zu verwenden.

Zu den vorhandenen Anleitungen zur Behandlung von Gedichten fügen Henck und Traudt eine neue (II, 13), die von dem Grundsatze ausgeht, daß man die Gedichte nicht als Merkstoffe für irgend ein Wissen oder als Anschauungsmittel für Moralsätze behandeln, sondern das Kind durch sie zum ästhetischen Genießen dichterischer Kunstwerke anleiten soll. Sie vermeiden daher auch das Zuviel der Erklärungen, dessen sich die meisten Anleitungen schuldig machen. Man darf, meint R. Köhler (Dtsch. Schulmann, 1907, 10), den Dichter nicht zum Reden zwingen, wo er mit gutem Bedacht Schweigen für angezeigt gefunden hat. Daher warnt er besonders vor einer schablonenhaften Anwendung der psychologischen Stufen. So ist z. B. eine sogenannte Vorbereitung völlig überflüssig, wenn der Dichter selbst dem Hauptinhalte eine poetische Einleitung vorausschickt. Und wenn der Dichter auf eine Vorbereitung geflissentlich verzichtet und uns gleich mitten in die Sache hineinführt, um erst im Verlaufe der Handlung den Zusammenhang deutlich erkennen zu lassen: dürfen wir ihn in diesem Falle korrigieren und durch Vorwegnahme des Wichtigsten die beabsichtigte Wirkung verhindern? Ähnliches gilt von den übrigen formalen Stufen, denen zuliebe oft Dinge in die Erklärung hereingezogen werden, die der Dichter absichtlich verschwiegen hat . . . Es ist wohl zu berücksichtigen, daß nicht nur der Lehrer psychologisch zu verfahren hat, sondern daß auch der Dichter, und insbesondere der volkstümliche Dichter, psychologisch verfährt. Der Dichter muß die Mittel kennen, durch die er am einfachsten und am sichersten auf die Herzen seiner Hörer oder seiner Leser wirken kann, und der Erklärer hat sich daher davor zu hüten, eine Arbeit übernehmen zu wollen, die der Dichter zu leisten verpflichtet ist und meistens auch geleistet hat . . . In manchem Kommentare wird der Dichter gewissermaßen unter Kuratel gestellt, und der Erklärer wirft sich förmlich zu seinem Anwalt auf, obwohl er den Mann doch eigentlich ganz ruhig für sich selbst sprechen lassen könnte; denn dieser versteht das gar nicht schlechter und ist überhaupt nicht weniger Sachverständiger als er. Der diensteifrige Kommentator sollte doch bedenken, wie leicht er durch sein

beständiges Dazwischenreden die Sache seiner Klienten verderben könnte. Ähnliche Gedanken kamen in der Generalversammlung des „Vereins für wissenschaftliche Pädagogik“ zum Ausdruck, wo bei Besprechung von Dr. Justs Arbeit: „Der darstellende Unterricht“ in bezug auf die Gedichtbehandlung ausgeführt wurde, daß es ein unnötiges Beginnen sei, ein Gedicht, das doch selbst veranschaulichen will, noch einmal veranschaulichend zu behandeln. „Der gesamte Unterricht soll die Grundlage für das Verständnis des Gedichts bereitstellen; tut er das nicht, so hat er entweder seine Schuldigkeit nicht getan oder aber — das Gedicht ist nicht für die betreffende Altersstufe geschaffen. Wird aber trotzdem versucht, durch Bereitstellung der Heimatvorstellungen die Anschauungen des Gedichts zu beleben, so besteht die Gefahr großer, an Handlungen armer Breite, die Gefahr der Hemmung der kindlichen Aufmerksamkeit.“ (Leipz. Lz., 1907, 33.)

Um kleine, tief empfundene Gedichte in der Seele des Kindes lebhafter anklingen zu lassen, erweist sich der Gesang als recht brauchbares Hilfsmittel. Darüber spricht R. Kilian im „Prakt. Schulm.“ (6. H.) sehr beachtenswerte Gedanken aus. Der Dichter in Tönen sucht durch ein „Lied ohne Worte“ die gleichen oder ähnliche Empfindungen, nur noch eindringlicher und tiefer, darzustellen, wie der wirkliche Dichter durch seine ans Versmaß gebundenen Worte. Melodie, Rhythmus und Harmonie verleihen dem Dichterwort eine Kraft, eine Deutlichkeit und einen Schwung, die selbst der beste mündliche Vortrag kaum anzudeuten vermag. Von jedem Lehrer des Deutschen muß man verlangen, daß er sich in den Empfindungsgehalt wirklich schöner Liedkompositionen und damit zugleich in das Milieu der Dichtungen hineinzuleben versuche. Daß zu einem gedeihlichen Unterricht im Deutschen Dichtung und Musik bisweilen zusammengehören, gilt in erster Linie für das Volkslied, das ja mit der Melodie zugleich geboren ist. „In unserm Geiste haben sich Text und Melodie, Wort und Weise so innig verschmolzen, daß uns das gesonderte Hersagen des Textes oft Schwierigkeiten macht und daß wir dann in diesem Falle die Melodie mit zur Hilfe nehmen, indem wir uns das Lied laut oder leise vorsingen.“ „Die melodielosen Sammlungen deutscher Volkslieder: Des Knaben Wunderhorn, Stimmen der Völker u. a. muten uns an wie Herbarien oder Naturalienkabinette; es sind gefrorene Klänge, duftlose Blüten, Gerichte für unmusikalische philologische Feinschmecker.“ Aber auch für volkstümliche Lieder und für das Kunstlied wäre ein Heranziehen der Musik zuweilen sehr wohl angebracht. Das gilt besonders von lyrischen Gedichten, in denen ein mehr zu fühlender als zu nennender Inhalt dargestellt wird. Hier würde in vielen Fällen auch die beste sprachliche Interpretation geradezu armselig gegenüber der musikalischen erscheinen. —

Ein eigenartiger Versuch, den Anfang des Schreibunterrichts von Grund auf zu reformieren, ist in der Vorschule des Werner Siemens-Realgymnasiums in Schöneberg bei Berlin gemacht worden. Der Direktor, Prof. Wetekampf, berichtet darüber im „Säemann“ (Juni 1907). Der erste Schreibunterricht wird hier mit dem Zeichen- und Anschauungsunterricht verbunden. Vorbereitet wird er durch das Formen aus Plastilina, Zeichnen mit Blei- und farbigen Kreidestiften, Legen einfacher Bildformen und von großen lateinischen Buchstaben aus Stäbchen. Die aus Stäbchen gelegten Buchstaben werden mit Blei frei nachgezeichnet, und das erst darnach beginnende Schreiben wird anfangs in lateinischer Steilschrift geübt. Das Schreiben und Lesen der Frakturschrift tritt

später auf. Durch die zeichnenden Vorübungen werden Augen und Finger der Kleinen geübt, so daß ihnen später die Buchstabenformen keine Schwierigkeiten mehr machen. Mit dem Formen der Buchstaben gehen Lautierübungen Hand in Hand. Später werden Wörter und Sätze mit Hilfe von Buchstabentäfelchen gelegt. Nach etwa fünf Monaten beginnt das Lesen zusammenhängender Texte. Auch das Schreiben wird erst nach den Herbstferien begonnen und zwar mit lateinischer Steilschrift. Die Eckenschrift wird erst im zweiten Schuljahre geübt. Prof. Wetekampf findet die Vorteile dieses Lehrganges hauptsächlich darin, daß der Übergang vom Hause zur Schule erleichtert wird, der Beschäftigungstrieb des Kindes darin zu seinem Rechte kommt und das Kind deshalb mit größerer Lust und mit größerem Vertrauen in das eigene Können arbeitet.

Einer Verwendung der Antiqua oder der antiquaverwandten Alphabete im Elementarunterricht redet auch W. Schubert das Wort (Neue Bahnen, 1907, 3). Folgende Gründe werden dafür geltend gemacht: Die Antiqua entspricht vor allem dem Grundsatz größtmöglicher Einfachheit. Augenärztliche Untersuchungen haben ergeben, daß sich die Lesbarkeit der gewöhnlichen Eckschrift, der gewöhnlichen Altschrift, der fetten Altschrift und der fetten Steinschrift unter sonst gleichen Verhältnissen stellt wie 0,9:1,0:1,6:2,2. Die zusammengehörigen Groß- und Kleinbuchstaben haben eine hervorstechende Ähnlichkeit; in vielen Fällen ist der Kleinbuchstabe nichts anderes als eine Verkleinerung des großen. Aus der Einfachheit ergibt sich der Vorteil leichter und mannigfaltiger Darstellungsmöglichkeit; selbst das Stab- und Ringelegen, sowie das Formen in Plastilina kann für diesen Zweck herangezogen werden. Die gebräuchlichen Schreibformen lassen sich leicht aus den Druckformen ableiten, und da selbst die Druckformen leicht darstellbar sind, wäre eine Erarbeitung und Selbstdarstellung der Fibel durch die Kinder möglich. Endlich sind die meisten öffentlichen An- und Inschriften in Antiqua ausgeführt, so daß die Kleinen außerhalb der Schule vielfach Anregung zum Lesenlernen fänden.

Zu einem entgegengesetzten Ergebnis in Beantwortung der Frage: Antiqua oder Fraktur? gelangt Prof. Dr. Kirschmann im „Archiv für Buchgewerbe“ (1907, H. 9—10), wo er den Nachweis führt, daß die Fraktur gegenüber der Antiqua bedeutende Vorzüge aufzuweisen hat, und auch die Gründe, die man vom erzieherischen Standpunkt gegen sie geltend macht, will er als stichhaltig nicht anerkennen. Selbst wenn zuzugeben sei, daß die Antiquabuchstaben für das allererste (buchstabierende) Lesen, wo das indirekte Sehen noch keine Rolle spielt, etwas leichter zu erkennen seien, so könne es sich bei der Wahl einer Schrift nicht darum handeln, ob sie leichter zu lernen sei, sondern ob sie leichter zu *lesen* sei, nachdem man sie erlernt habe. Zu dem Einwand: Die Altschrift ist die richtige, die echte, die Fraktur ist eine verdorbene, launenhaft verzerrte Karikatur derselben — sagt er: „Es scheint, der sonst so beliebte Entwicklungsgedanke, der Gesichtspunkt von der Berechtigung des historisch Gewordenen, wird hier plötzlich ohne jegliche Untersuchung über Bord geworfen. Die deutsche Druckschrift hat auch einen Entwicklungsgang durchgemacht. Die Formen, die sie im wesentlichen im Laufe der Zeit des großen geistigen Aufschwungs erworben hat, sind nicht der Ausdruck kapriziöser Spielereien, Drucker- oder Schreiberlaunen, sondern sie haben zum großen Teil sich den Forderungen, die an eine leichte Lesbarkeit in deutscher Sprache gestellt werden müssen,

angepaßt. Diese allmähliche Anpassung braucht natürlich nicht notwendig als eine Reihe klar geplanter Änderungen verstanden zu werden. Wir begegnen ja solcher Entwicklung durch ästhetischen Geschmack und Zweckmäßigkeitsauslese auf so vielen Gebieten. Die Antiquaschrift dagegen ist eine seit vielen Jahrhunderten in der Entwicklung völlig stehen gebliebene Schriftform." Und nun der nationale Gesichtspunkt! „So viel steht fest: Heutzutage ist die Fraktur die Leseschrift des deutschen Volkes. Und wir haben gesehen, daß sie vor der Antiqua ihre großen Vorzüge hat. Die treibende Kraft hinter allen den Bestrebungen zu ihrer Abschaffung ist im letzten Grunde doch nur die leidige Sucht, dem Auslande zu gefallen, im Interesse des Weltverkehrs das spezifisch Deutsche zu opfern, ohne vom Auslande auch nur die geringste Gegenleistung zu verlangen. Und im Grunde genommen tun wir dem Ausland damit auch gar noch einen schlechten Dienst. Warum sollen wir uns denn vom Auslande gutmütig alle charakteristischen Ecken abstoßen und abschleifen lassen, bis wir wieder rund genug sind, um andern Nationen als Fußball zu dienen? Wir haben eine deutsche Schrift; hat sie Fehler, so lasset uns dieselben abstellen. Aber solange nicht ein bündiger, wirklich stichhaltiger Nachweis geführt wird, daß sie wesentlich schlechter ist als eine andere, ist es unsere Pflicht, sie zu verteidigen und zu erhalten."

Die Vorteile der deutschen Schreibschrift gegenüber der lateinischen faßt Prof. Dr. Kirschmann folgendermaßen zusammen: „1. Die deutsche Schreibschrift vermeidet die Richtungsänderung im rechten und stumpfen Winkel. 2. Sie vermeidet das schwierige Tangieren von Auf- und Abstrich, sowie das zweimalige Begehen derselben Strecke. 3. Sie vermeidet alle längeren geraden Striche von gleichmäßiger Dicke. 4. Sie vermeidet die Umkehrung der Drehungsrichtung auf beschränktem Raume. 5. Sie vermeidet in viel höherem Maße als die Lateinschrift das lästige Absetzen innerhalb der Buchstaben und beim Verknüpfen derselben. 6. Sie läßt sich auf kleinerem Raume als die lateinische schnell, formenrichtig und lesbar schreiben." Kirschmann hält die Erlernung zweier Schriften für einen Vorzug, weil man dadurch die charakteristischen Formen der Buchstaben besser kennen und den Wert der unterscheidenden Merkmale richtiger schätzen lernt. Er erklärt daraus die Tatsache, daß in Ländern mit ausschließlicher Verwendung der Lateinschrift meist eine oberflächliche und höchst inkonsequente Schreibweise herrscht, da weder Lehrer noch Schüler das Charakteristische in den Formen der Schriftelemente erfaßt zu haben scheinen. „Man erlaubt den Kindern bereits mit zehn Jahren jenen handschriftlichen Schwung, der angeblich der Schrift ‚Charakter' verleiht, der sie aber, da man auch die unterscheidenden Merkmale der Schriftzeichen gar nicht achtet, sehr unleserlich macht. In deutschen Schulen schreibt man im allgemeinen schöner und leserlicher."

Prof. v. Larisch-Wien bezeichnet es in einem Artikel über „Schrift und Schreibunterricht" (Säemann, 1907, 5. H.) als unzweckmäßig, allen Schülern einen Duktus aufzuzwingen, weil dadurch das schriftschöpferische Vermögen im Schüler zerstört werde. Anstatt des bisherigen Aufpfropfens eines durchaus fremden Duktus bei sämtlichen Buchstaben empfiehlt er, daß die als notwendig erkannten Änderungen auf einzelne Buchstaben eingeschränkt werden und an die Stelle strenger Regeln gut gemeinte Ratschläge treten. Als weiterer Punkt der Reform wird eine größere Differenzierung bezüglich des Schreibwerkzeuges und Materials, sowie die Pflege und Entfaltung der handschriftlichen In-

dividualität durch das Schreibzeug empfohlen. Anstatt dem Schüler eine bestimmte Feder vorzuschreiben, müßten ihm Schreibwerkzeuge in möglichster Mannigfaltigkeit und Menge geboten werden, damit er selbst das seiner Schrift-Individualität am meisten Zusagende sucht und findet. Da unsere Schriftformen aus der „Welt der schräg geschnittenen Vogelkielfeder" stammen, ist die spitzige Stahlfeder das schlechteste der empfohlenen Schreibwerkzeuge. Die Reform hat dahin zu wirken, daß die überkommenen Buchstabenformen und die rhythmische Druckgebung beim Schreiben der gebräuchlichen elastischen Stahlfeder angepaßt werden. Endlich wünscht v. Larisch auch eine Betätigung des Schülers in ornamentaler Schrift, „dieser eigentlichen Grundlage alles Schreibens". Doch ist damit nicht eine Erlernung der Rundschrift gemeint, sondern das Schreiben von ornamentalen Buchstaben ohne Benutzung irgendwelcher Vorlage, also aus dem Gedächtnisse, in einem Zuge und in der einfachsten, diesen Buchstaben charakterisierenden Form. „Das üben solcher Buchstaben würde namentlich auf die möglichste Vereinfachung und Klarheit der individuellen Handschrift hinzielen und möglicherweise eine heilsame Umbildung unserer gewöhnlichen Schreibschrift-Charaktere anbahnen helfen." v. Larisch tritt sogar dafür ein, daß eine solche Schrift bereits in der Elementarklasse vor den komplizierten und schwer merkbaren Buchstaben der gewöhnlichen Schreibschrift zur Anwendung komme. Überhaupt wünscht er, daß man in den Elementarschulen mit der Lateinschrift beginne und erst in späteren Klassen die Kurrentschrift folgen lasse.

Daß im Schreibunterricht nicht Uniformierung, sondern Differenzierung und Gewinnung einer „persönlichen Handschrift" das Ziel sein muß, kommt auch in einem Artikel von Weichberger im „Kunstwart" zum Ausdruck, aus dem hier zum Schluß noch einige Sätze angeführt seien: „Weil zur Zeit unserer Großväter, in den Tagen, da man noch Stammbuchverse und Geburtstagswünsche andächtig ins Reine schrieb, dieses Ideal des Sauberen, Vorgeschriebenen, Langweilig-Korrekten, der Ruhe und klaren Nüchternheit den Leuten noch natürlich war, schrieben damals auch die Erwachsenen in derselben sauberen, schablonenhaften Lithographiemanier, die sie in der Schule erlernt hatten. Nach dem Glauben unserer Zeit aber ist nicht, wie unter dem durchlauchtigen Deutschen Bund, Ruhe die erste Bürgerpflicht, sondern Tätigkeit, höchste und eigenste Tätigkeit eines jeden auf seinem eigensten Gebiete; und so sind alle Taktiken vieler Schreiblehrer gegen die Eigenart der Schrift, so sind schneidend spitze Federn, Richtungslinien und Taktschreiben in Wahrheit heute ein Kampf gegen Windmühlen. Sowie im Menschen einige Selbständigkeit erwacht, bildet sich schon die persönliche Schrift aus, die bei den meisten und nicht den mindest Begabten bald mit den Schulidealen nicht das Geringste mehr gemein hat und sich nicht aus der Vorschrift, sondern trotz der Vorschrift, entwickelt."

Literatur.

I. Anschauungs- und Schreibleseunterricht.

1. **Hubert Schreiber**, Geschichtliche Entwicklung der Anschauung. 60 S. Paderborn 1907, F. Schöningh. 1,20 M.

Die Schrift enthält einen Gang durch die Geschichte der Philosophie und Pädagogik und zeigt uns die Entwicklung des Anschauungsprinzips von seinem ersten Auftreten bei Sokrates und seinen Schülern Platon

und Aristoteles bis auf die Gegenwart. Im ersten Abschnitt ist es dem Verfasser vornehmlich um den Nachweis zu tun, daß eine Würdigung des Anschauungsprinzips auch schon vor Bacon und Comenius anzutreffen ist, und er sucht deshalb die Bedeutung der Scholastiker ins rechte Licht zu stellen. Im zweiten Abschnitt zeigt er uns die Anschauung in ihrer vorwiegend praktischen Anwendung bei Comenius, den Philantropinisten, Pestalozzi, Herbart und Willmann, der ihm als der bedeutendste Pädagoge der Gegenwart gilt. Da der Verfasser sehr vieles aus seinen Quellen wörtlich zitiert, gibt seine Darstellung ein recht anschauliches Bild der geschichtlichen Entwicklung des wichtigsten didaktischen Grundsatzes und zugleich die Möglichkeit zur Gewinnung eines selbständigen geschichtlichen Urteils, das ja in manchen Stücken, was z. B. die Bewertung einzelner Pädagogen anbetrifft, von dem des Verfassers abweichen wird. — Auf S. 40 bekämpft der Verfasser den Irrtum, daß der Satz nihil est in intellectu, quod non antea fuerit in sensu auch bei Aristoteles und den Scholastikern Geltung gehabt habe, daß diese vielmehr neben den Sinnen auch den Verstand als Erkenntnisquelle ansehen; aber auf S. 26 behauptet er selber in bezug auf Comenius: „Der Grundsatz jener philosophischen Richtung (der aristotelisch-scholastischen), wonach alle Erkenntnis von den Sinnen ausgehen müsse, ist auch ihm eigen.“

2. **Friedrich Rausch**, Mängel der Anschauungsbilder und die Stofflehrmittel. 58 S. Nordhausen, Lehrmittelverlag.

Das Heft enthält neben einem kurzen einleitenden Artikel ein Verzeichnis von Lehrmitteln des genannten Verlags mit erläuternden Bemerkungen. Eine Preisangabe fehlt; jedenfalls wird es an Interessenten unentgeltlich abgegeben.

3. **H. Scharrelmann**, Goldene Heimat. Für den Anschauungsunterricht und die Heimatkunde. Mit vielen Beispielen aus dem Unterricht. 172 S. Hamburg 1908, A. Janssen. 2 M.

Der Verfasser will, wie er im Vorwort bemerkt, dem Lehrer nicht Schritt für Schritt vorschreiben, was er seiner Klasse zu sagen hat, sondern er beschränkt sich darauf, dankbare Themen und gelegentliche Bemerkungen theoretischer Natur zu bieten und an einer Reihe von ausgeführten oder nur angedeuteten Beispielen die eigene schöpferische Kraft im Lehrer zu wecken. Er erörtert zuerst das Prinzip der Anschaulichkeit, spricht „über Anschlüsse“ und gibt dann „Stoffe“ aus den mancherlei Lebensgebieten, in denen das Kind sich bewegt. Wer des Verfassers frühere Schriften kennt, weiß, was er hier zu erwarten hat: wertvolle pädagogische Um- und Ausblicke, mancherlei methodische Anregungen und eine Unterrichtspraxis, für die das kindliche Interesse, oft auch nur das augenblickliche, den höchsten Gesichtspunkt für die Stoffwahl und die Art seiner Behandlung bildet. Ich empfehle dem Lehrer, die Grundgedanken des Buches sich zu eigen zu machen, wage aber nicht, das an einem Beispiel gezeigte Unterrichtsverfahren des Verfassers (S. 28 ff.) zur allgemeinen Nachahmung zu empfehlen.

4. **Georg Sturm**, Lektionen und Entwürfe für den heimatkundlichen Anschauungsunterricht. II. Teil. 4. verm. und verb. Aufl. 356 S. Karlsruhe 1906, G. Braunsche Hofbuchdruckerei. Geb. 3,80 M.

Dieser zweite Band des Präparationswerkes enthält 73 Lektionen über Stoffe vom Herbst und Winter. In die einzelnen Unterredungen

sind in geschickter Weise Erzählungen und Gedichte verwebt, oder es sind solche am Schlusse zur Belebung und Vertiefung herangezogen, so daß Herz und Gemüt der Schüler dabei zu ihrem Rechte kommen. Recht wertvoll sind die zahlreichen Beobachtungsaufgaben, die den Schüler veranlassen sollen, in seiner Umgebung auch Einzelheiten genau ins Auge zu fassen. Auch die anhangsweise beigegebenen zahlreichen Faustskizzen werden dem Lehrer sehr willkommen sein.

5. **Ernst Linde**, Die Muttersprache im Elementarunterricht. Grundzüge für die Vermittelung des Sprachinhaltes im ersten Schuljahr. 2. Aufl. 93 S. Leipzig 1907, J. Klinkhardt. 1,20 M.

Im Titel ist bereits das Prinzip angedeutet, nach dem der Verfasser den Sprachunterricht in der Elementarklasse gestalten will: „Anschaulichkeit ist das große Geheimnis des elementaren Sprachunterrichts. Laß den Inhalt der Sprache vor den Kindern lebendig werden, daß sie ihn erfassen und an sich reißen können." (S. 24.) Von den Mitteln für die Befolgung dieser Regel, von der Anwendung dieser Mittel im Unterricht und von der Bedeutung weiß der Verfasser viel Beachtenswertes zu sagen, und er versteht es auch, alles recht anschaulich und anziehend zu sagen, so daß die Lektüre des Büchleins dem Elementarlehrer warm empfohlen werden kann.

6. Dr. **C. Kehr**, weil. Schulrat und Seminardirektor, und **H. Schlimbach**, weil. Lehrer, Der deutsche Sprachunterricht im ersten Schuljahre nach seiner geschichtlichen Entwicklung, theoretischen Begründung und praktischen Gestaltung. Eine Methodik des sprachlichen Elementarunterrichts. 10. Aufl., neu bearb. von E. Linde und E. Wilke. 258 S. Gotha 1907, E. F. Thienemann. 3,50 M.

Vom praktischen Kehr kann heute noch jeder Lehrer lernen. Das vorliegende Werk insbesondere behauptet seinen Platz unter dem Besten der gegenwärtigen Literatur über den Elementarunterricht, da die beiden Herausgeber dieser neuen Auflage es verstanden haben, den Inhalt bei allem Respekt vor seiner ursprünglichen Prägung mit dem neuesten Stande der Pädagogik in Einklang zu bringen. Der praktische Teil des Buches, S. 163—286, bildet eine treffliche Einführung in die Praxis des Elementarunterrichts. Der Anfänger im Lehramt findet hier nicht bloß einen genauen Gang vorgezeichnet vom ersten Schultage an durch alle Schwierigkeiten des Sprechens, Lesens und Schreibens hindurch, sondern auch zahlreiche eingestreute methodische Winke und allgemeinpädagogische Bemerkungen, die ihn selbständig zu machen suchen. Zwar liegt diesem Teil die Kehr-Schlimbachsche Fibel zugrunde, aber seine Durcharbeitung wird jedem Elementarlehrer von Nutzen sein, auch wer nicht die Normalwortmethode für die beste hält. Übrigens soll mit dieser Anerkennung nicht gesagt sein, daß man dem Buche in allen Stücken zustimmen könnte. So z. B. teile ich nicht den Standpunkt der Herausgeber in der Bewertung der Phonetik, wie sie auf S. 100 hervortritt, oder über den Wert des Buchstabierens auf der Fibelstufe (S. 281). Aber der geschichtliche Teil, der die weitere Entwicklung des ersten Leseunterrichts nach Kehrs Tode bis auf die Gegenwart fortsetzt, gibt eine objektive Darstellung der verschiedenen Ansichten, so daß der Leser in der Lage ist, das Für und Wider gegenüber den einzelnen Methoden selbständig zu erwägen und einen eigenen Standpunkt einzunehmen. Das Buch nennt sich mit Recht eine Methodik des Elementarunterrichts.

7. H. **Langhans**, Seminarlehrer, Methodik des ersten Schreib- und Leseunterrichts. 87 S. Hannover 1907, C. Meyer. 1,25 M.

In vier Abschnitten behandelt der Verfasser den Leseunterricht im allgemeinen (Pädagogisches und Psychologisches), die Leselehrarten, die Fibel und die methodische Behandlung der Fibel. Das Büchlein gibt ein recht übersichtliches Bild der Hauptkapitel der Methodik des elementaren Schreib- und Leseunterrichts und dürfte sich in erster Linie für den Unterricht der Seminaristen eignen; aber auch der im Amte stehende Lehrer wird es zur Orientierung über die wichtigsten methodischen Fragen des Elementarunterrichts mit Nutzen verwenden können.

Von demselben Verfasser sind im gleichen Verlage erschienen:

8. Schreiblesetabellen nach dem amtlichen Normalduktus. 12 Blatt auf schwarzem Untergrunde Größe 65×74 cm. Preis unaufgezogen 6 M.

9. Lesetabellen. 20 Tafeln. Größe 75×55 cm. Preis unaufgezogen 3,50 M., aufgezogen auf 10 gute Papptafeln mit Ösen 9,50 M.

Beide Tabellen enthalten den Lesestoff der Fibel in weithin erkennbaren Buchstaben.

10. Prof. **Heinrich Fechner**, Seminar-Oberlehrer, Der Schreibleseunterricht nach der Normalwörtermethode. Begleitwort zu der „Schreiblesefibel nach der Normalwörtermethode auf phonetischer Grundlage", sowie zu der „Schreiblesefibel nach der Normalwörtermethode mit Vorkursus auf phonetischer Grundlage". 131 S. Berlin 1907, Wiegandt & Grieben. 2 M.

Außer dem eigentlichen Begleitwort zu den Fibeln des Verfassers enthält die Schrift noch einen phonetischen Teil (S. 1—33), der die Erzeugungsart der einzelnen Sprachlaute beschreibt; ferner einen Abschnitt, der die gebräuchlichen Leselehrarten kurz charakterisiert, und endlich eine ausführliche Darstellung des Unterrichtsverfahrens nach der Normalwortmethode in ihrer strengeren Form, sowie mit Vorkursus. Das Buch bietet in gedrängter Ausführung einen äußerst reichen Inhalt und geht weit über die Bedeutung eines bloßen Begleitwortes hinaus. In dem phonetischen Teile hat die Rücksicht auf Raumersparnis den Verfasser veranlaßt, das reiche Beispielmaterial in die Fußnoten zu verweisen, was aber die Lektüre etwas unbequem macht. Seine methodischen Erörterungen über die Antworten der Schüler (S. 41 f.) kann ich nicht teilen, wenigstens nicht für die Unterredungen im Anschauungsunterricht, da mit jenen strengen Forderungen die Kleinen mundtot gemacht würden. Im ganzen aber stellt das Buch einen recht zuverlässigen Führer für die Praxis der Normalwortmethode dar.

11. **A. Schubeck**, Die Lautentwicklung in der Elementarklasse der Volksschule. 30 S. München, M. Kellerer. 80 Pf.

Der Verfasser vertritt die sehr richtige Ansicht, daß dem Elementarschüler vor dem Beginn des Schreibens und Lesens ein klares Lautbewußtsein übermittelt werden müsse, und er gibt daher eine kurze Darstellung der einzelnen Laute nach ihrer Erzeugungsart nebst Übungsmaterial und methodischen Fingerzeigen. Die kleine Schrift kann dem Elementarlehrer, der in phonetischen Dingen eines Führers bedarf, für den Vorkursus und auch beim Gebrauche der Fibel gute Dienste leisten.

12. Dr. **J. Goldschmidt**, Grosselins Phonomimik (Laut-Gebärden-Methode). Reform des 1. Lese- und Schreibunterrichts für die deutsche Lehrerwelt, sowie für Mütter, ihre Kinder spielend fürs Leben vorzubereiten. 64 S. mit Abbild. Offenbach a. M. 1907, J. Rothschild. (Nur direkt). 50 Pf.

Im vorigen Bande des Jahresberichts (S. 275) habe ich auf den Artikel Goldschmidts über „Phonomimik" in der „Allg. dtsch. Lz." hingewiesen, von dem hier ein Abdruck vorliegt.

13. **Münchener Fibel.** Erstes Lesebuch für die Volksschulen Münchens. Herausgegeb. im Auftrage der K. Lokalkommission. Bilder von A. Hengeler I. Teil 78 S., II. Teil 32 S. München, C. Schnell. 65 Pf. u. 30 Pf.

Der erste Teil der Fibel erhält sein charakteristisches Gepräge durch die großen farbigen Bilder, die in der Mehrzahl humoristische Szenen und Situationen zur Darstellung bringen. Der Fibelstoff ist nach der Schreiblesemethode behandelt und bringt zuerst die Kleinbuchstaben in Schreibschrift, geordnet nach der Schreibschwierigkeit. Die Beziehung des Bildes zum Lesestoff ist nur äußerlicher Art: der neue Buchstabe kommt, meist als Anfangsbuchstabe, im Namen des Bildes vor. Bis S. 39 bilden zusammenhangslose Wörter den Übungsstoff. Der zweite Teil bringt zusammenhängende Lesestücke, die sich nach wenigen Gebieten des kindlichen Gedankenkreises gruppieren. Jedem Stücke sind die schwierigsten Wörter als Vorübung vorangestellt, gewiß ein recht empfehlenswertes Verfahren. Die Lesestücke sind in der Form durchweg kindlich gehalten, bieten aber, abgesehen von einigen hübschen Verschen und Kinderreimen, wenig für Herz und Gemüt der Kleinen. Die Hauptvorzüge der Fibel liegen in der zweckmäßigen Verteilung der Schwierigkeiten und in der hübschen Ausstattung.

14. **W. Mickley** und **H. Sühring,** Neue Fibel nach rein phonetischem Prinzip und der auflösend-zusammensetzenden Lehrweise bearbeitet. Ausgabe C für Volksschulen mit den Schriftformen des preußischen Normalalphabets. 72 S. Potsdam, A. Stein. Geb. 50 Pf.

In dieser Fibel ist der allmähliche Fortschritt vom Leichten zum Schweren sehr gut durchgeführt und jede Häufung von Leseschwierigkeiten sorgfältig vermieden. Der reiche Übungsstoff besteht allerdings zum weitaus größten Teile aus zusammenhangslosen Wörterreihen. Hier hätten die Verfasser den neueren Forderungen etwas mehr Zugeständnisse machen müssen.

15. **K. Markert** und **K. Schander,** Mein erstes Lesebuch. Mit Bildschmuck von E. Schlein. I. Teil 52 S., II. Teil 47 S. Nürnberg 1906, F. Korn. 40 Pf. u. 30 Pf.

16. **K. Markert,** Die Freude und Kraft des Kindes und der erste Leseunterricht. (Zugleich ein Begleitwort zur Fibel: Mein erstes Lesebuch). 31 S. nebst Probeseiten aus der Fibel. Ebendaselbst. 80 Pf.

Das Begleitwort verdient auch als selbständige Schrift Beachtung. Es enthält treffliche Gedanken über die Methodik des ersten Leseunterrichts und über das Fibelproblem, über die verschiedenen Schreiblesemethoden, über das graphische und phonetische Prinzip, über die Fibel als Bilderbuch u. a.

An der Fibel muß der Methodiker und wird auch der kleine Leseschüler seine Freude haben. Das Problem der Vereinigung des graphischen und phonetischen Prinzips in der Reihenfolge der Buchstaben ist hier, soweit es möglich ist, aufs glücklichste gelöst; maßgebend ist in erster Linie die Leseschwierigkeit, aber die Schreibschwierigkeit findet dabei hinreichend Berücksichtigung. Mit besonderer Sorgfalt sind die Verfasser bemüht gewesen, mit dem Lesestoffe immer auch einen Sprachinhalt zu bieten; sie haben daher sinnlose Silben fast ganz, zusammenhangslose Wörterreihen ganz und gar vermieden. Prächtige Bilder voll frischen kindlichen Humors beleben und erläutern den Lesestoff. Die zusammenhängenden Lesestücke des zweiten Teiles, Gedichte und Prosastücke, sind durchweg gut ausgewählt. Die Fibel gehört unter den neueren guten Fibeln in die vorderste Reihe.

17. **Chr. Wolfrum, M. Langheinrich, H. Wolfrum**, Schulfreude. Lesebuch für das erste Schuljahr. Bilder von L. R. Spitzenpfeil. Hof 1907, R. Lion.

Auch in dieser Fibel findet man die wichtigsten Forderungen, die an eine gute moderne Fibel gestellt werden, erfüllt. In der Anordnung folgt sie phonetischen Gesichtspunkten, wobei auch das graphische Prinzip, soweit es bei der gleichzeitigen Erlernung der kleinen und großen Schreibbuchstaben möglich ist, Berücksichtigung gefunden hat. Der zur Einübung der einzelnen Buchstaben dienende Lesestoff ist immer einem bestimmten einheitlichen Anschauungsgebiete entnommen, das in der Regel durch das Bild dargestellt wird. Sinnlose Silben und zusammenhangslose Wörterreihen sind vermieden worden. Die hübschen, meist Szenen aus dem Kinderleben darstellenden Bilder sind geeignet, die Mallust der Kleinen anzuregen. Die Fibel verdient den Titel „Schulfreude".

18. **Otto v. Greyerz**, Kinderbuch für schweizerische Elementarschulen mit einer Fibel als Anhang. 112 S. mit Bildern von R. Münger. Bern, A. Francke. Kart. 1,60 M.

Eine wirkliche Reformfibel mit „umstürzlerischen Tendenzen", wie der Verfasser am Schlusse des Begleitwortes selber zugibt. Das „Kinderbuch" bedeutet einen vollständigen Bruch mit der herkömmlichen Ansicht, daß Schreiben und Lesen Elementarfächer seien und im Schulunterricht am Anfange stehen müssen. Es will vielmehr die Kinder gleich in den blühenden Garten der lebendigen Sprache versetzen und nicht auf den Exerzierplatz der ABC-Schützen. Daher bringt es im ersten Teile (S. 1 bis 80) Lieder, Gedichte, Rätsel, Märchen, Sagen und Aufsätzchen, die alle zunächst für den mündlichen Unterricht bestimmt sind. Sie sollen den Kleinen vorgesprochen, vorgesungen, erzählt und von ihnen nachgesprochen, nacherzählt werden, damit sich Ohr und Zunge allmählich an die hochdeutschen Laute gewöhnen. Unter den Stücken finden sich zahlreiche Verschen und Kinderreime in schweizerischer Mundart, die geeignet sind, von dem Spielplatz zur Schule eine verbindende Brücke zu schlagen. So wird das Kind, um mit dem Verfasser zu reden, in die hochdeutsche Sprache eingeführt nicht durch die Buchstabenklauberei der herkömmlichen Schreiblesemethode, sondern durch Poesie und Gesang, Spiel und Gespräch. Fast auf jeder Seite des Buches wird der echt kindertümliche Text belebt durch farbenfreudige Bilder aus dem Kinder- und Naturleben, meist einfach umrissene Figuren, die zwar nicht zum direkten Nachmalen, wohl aber zum Anregen der Mallust geeignet sind. — Erst der zweite Teil des Buches enthält die eigentliche Fibel. Da sich der Verfasser das Schreiben und Lesen bis ins zweite oder dritte Schuljahr aufgeschoben denkt, konnte er bei der Einrichtung der Fibel mit einer größeren Reife der Kinder und einer vorgeschrittenen sprachlichen Bildung rechnen, so daß ein so ängstliches Abwägen der Leseschwierigkeit im Fortschreiten von Buchstaben zu Buchstaben nicht nötig erschien. Dementsprechend drängt sich der ganze Übungsstoff der Fibel auf 32 Seiten zusammen. Erleichtert wird das Auffassen der Buchstaben durch Anwendung der Spieserschen Steilschrift, deren einfache Schriftzüge durch ihre Ähnlichkeit mit der Druckschrift leicht zu den letzteren hinüberleiten. Nach Durcharbeitung des zweiten Teiles soll dann zum Lesen des ersten Teiles übergegangen werden, dessen Inhalt den Kindern durch den vorbereitenden Sprachunterricht bereits bekannt ist. — Man sieht, es wird in diesem „Kinderbuch" endlich einmal Ernst gemacht mit den Konsequenzen aus der Pestalozzischen Forderung: „Das Kind ist zu

einem hohen Grade von Anschauungs- und Sprachkraft zu bringen, bevor es vernünftig ist, es lesen zu lehren." Zwar wird es schwer halten, diesem Gedanken allgemeine Anerkennung und praktische Geltung zu verschaffen. Aber ich bin überzeugt, ihm gehört die Zukunft des Elementarunterrichts. Und darum wünsche ich der tüchtigen Arbeit des Verfassers weitgehende Beachtung und recht guten Erfolg. Hoffentlich ist es ihr beschieden, der Methodik des Elementarunterrichts nachhaltige Anregung zu geben.

19. **Franz Frisch**, Direktor und Bezirksschulinspektor, und **Franz Rudolf**, Bürgerschuldirektor, Deutsches Lesebuch für allgemeine österreichische Volksschulen. I. Teil. Fibel. 1. Schuljahr. 104 S. Wien 1907, A. Pichlers Witwe & Sohn. Geb. 70 h.

Es werden zuerst die beiden kleinen Alphabete und sodann die beiden großen parallel miteinander behandelt, wobei für die Reihenfolge im wesentlichen graphische Gesichtspunkte maßgebend sind. Der zusammenhängende Lesestoff des zweiten Teiles ist der herkömmlichen guten Fibelliteratur entnommen. Die Gliederung der letzten 20 Seiten nach den vier Jahreszeiten dürfte sich beim Gebrauch der Fibel als unzweckmäßig erweisen, da doch dieser ganze Teil am Ende des Schuljahres an die Reihe kommt. Den Anhang bilden Übungen zur Bildung des Auges und der Hand und Zahlenbilder nebst Vorübungen fürs Rechnen.

II. Lesebücher und Lesebuchbehandlung.

1. Deutsches Lesebuch. Bearbeitet von einem Verein praktischer Schulmänner. Ausgabe A. I. (Fibel). 1. Schulj. 36. Aufl. 60 Pf. II. 2. Schulj. 9. Aufl. 90 Pf. III. 3. Schulj. 5. Aufl. 1 M. IV. 4. Schulj. 6. Aufl. 1,10 M. V. 5. Schulj. 4. Aufl. 1,30 M. VI. 6. Schulj. 4. Aufl. 1,40 M. VII. 7. Schulj. 3. Aufl. 2.20 M. Gießen 1906, E. Roth.

In den neuesten Auflagen dieses siebenbändigen Lesebuches ist überall das Bestreben der Herausgeber erkennbar, den neueren Bestrebungen in der Lesebuchfrage gerecht zu werden. Die Poesie ist in zahlreichen guten und sehr guten Gedichten vertreten, und auch die Prosastücke sind zum größten Teile den besten Quellen entnommen. Allerdings hat das Bestreben, das Lesebuch auch dem Sachunterrichte dienstbar zu machen — an sich durchaus löblich —, doch zu allzugroßer Duldsamkeit gegen manche recht nüchterne Beschreibung geführt, besonders auf den unteren Stufen. Sehr gut gefällt mir der realistische Teil des siebenten Bandes, der ausgezeichnete Stücke belehrenden Inhalts in anziehender Darstellung enthält. Nr. 151 (Der Glühstrumpf) geht aber über die Fassungskraft eines Volksschülers hinaus. — Am wenigsten befriedigt mich die Fibel. Sie folgt der gemischten Schreiblesemethode, läßt sich aber in der Buchstabenfolge zu einseitig durch die Rücksicht auf die Schreibschwierigkeit leiten, so daß für das Lesen der phonetische Gesichtspunkt ganz außer acht bleibt. Das muß besonders für den Anfang die Leseschwierigkeiten ohne Not erhöhen. Das i, aus Igel, das u, aus Uhr gewonnen, kommen zuerst als kurze Laute (in, um) zur Anwendung; ebenso wird das e, als geschlossenes e aus Esel gewonnen, zuerst nur als dumpfer Laut in Endsilben angewandt. In diesen und ähnlichen Dingen werden die Herausgeber den berechtigten Forderungen der Phonetiker doch Rechnung tragen müssen, wenn ihre Fibel mit den guten neueren erfolgreich konkurrieren soll.

2. Lesebuch für die Mittelklassen der Volksschulen. 3. u. 4. Schuljahr. 9., umgearb. Aufl. 272 S. Geb. 1,30 M.
Für die Oberklassen. I. Teil. 5. u. 6. Schuljahr. 7. umgearb. Aufl. 304 S. Herausgegeben vom Pädagogischen Verein zu Chemnitz. Geb. 1,40 M. Chemnitz 1906, J. C. F. Pickenhahn & Sohn.

In jedem Bande treten die Lesestoffe nach den Schuljahren gesondert auf. Der Auswahl und Gruppierung der Stoffe liegt natürlich ein bestimmter Lehrplan, der Chemnitzer, zugrunde. Das tritt am deutlichsten in den Abschnitten zur Geschichte, Erd- und Naturkunde hervor. Daß der realistische Teil des Lesebuches reichlich ausgestattet ist, betrachte ich als einen Vorzug, nicht bloß um der Unterstützung willen, die damit dem Sachunterricht gewährt wird, sondern weil das Lesebuch den Schüler auch zur Selbstbildung durch Lektüre anleiten soll. In dem naturkundlichen Teile für das sechste Schuljahr erscheint mir Nr. 88 für diese Stufe etwas zu schwierig. In dem belletristischen Teile sind Poesie und Prosa in recht guter Auswahl vertreten. Mit Recht ist der Fabeldichtung auch noch in den oberen Klassen Raum gewährt worden; die Fabel vom Wolf und Lämmlein z. B., die man sonst meistens schon im zweiten oder dritten Schuljahr behandelt, wird doch erst von reiferen Schülern recht verstanden, wie überhaupt eine richtige Würdigung der Fabelpoesie erst auf der Oberstufe zu erwarten ist. Hebels „wohlbezahltes Gespenst" sähe ich in den Lesebüchern lieber gestrichen, weil die Geschichte keinen einheitlichen ästhetischen Eindruck erzeugt. Im ganzen sind die beiden vorliegenden Bände den besten Lesebüchern zuzurechnen.

3. **F. W. Hunger**, Lesebuch für deutsche Volksschulen. Für das 3. u. 4. Schuljahr neu bearb. von W. Schreyer, Schulrat, L. Bartsch, Dr. Piersig und Dr. Wünschmann, Schuldirektoren. 271 S. Frankfurt a. M. 1906, Kesselringsche Hofbuchh. 1,10 M.

Der gesamte Lesestoff ist nach den Überschriften: Heimathaus, Heimatort, Heimatflur und Heimathimmel gruppiert. Den in diesen Überschriften ausgesprochenen Gesichtspunkten entsprechen auch die einzelnen Lesestücke: der Inhalt bewegt sich durchweg in dem heimatlichen Anschauungskreise des Kindes. Wir finden unter den Erzählungen und Gedichten sehr viele liebe Bekannte aus früheren Lesebüchern; die Herausgeber sind bei der Ausmerzung veralteter Stücke sehr besonnen vorgegangen und haben nicht alles über Bord geworfen, was eine überfortschrittliche Lesebuchtheorie als unkindlich oder unkünstlerisch bezeichnet. Wir finden in dem Lesebuche noch manche Erzählung mit deutlich erkennbarer lehrhafter Tendenz, und das wird jeder gutheißen, der neben dem literar-ästhetischen auch den pädagogischen Gesichtspunkt gelten läßt. Neben dem bewährten Alten finden wir aber manches gute neue Stück, manches, das vielleicht zum ersten Male in einem Lesebuche auftritt. An die Stelle trockener Beschreibungen von bekannten Dingen sind kleine Lebensbilder getreten, wie sie z. B. W. v. Kügelgen, P. Hertz, Ilse Frapan in ihren Kindheitserinnerungen bieten. Hier werden dem Kinde die Dinge seiner Heimat so gezeigt, wie sie wirklich von Kinderaugen gesehen werden. Auch der Humor kommt zu seinem Rechte. Gegenüber den vielen Vorzügen des Lesebuchs wird man mit den Herausgebern nicht über Einzelheiten rechten. Erwähnen will ich nur, daß nach meinem Empfinden die Stücke Nr. 82 (Specht und Taube) und Nr. 175 (Der Totenkopf), sowie das schöne Gedicht Nr. 280 (Im Omnibus) besser auf einer höheren Stufe ihren Platz fänden.

4. Nibelungen- und Gudrun-Lesebuch. Von den Verfassern der „Schuljahre". 3. Aufl. 1. Abt. 168 S. Leipzig 1907, H. Bredt. 1,60 M.

Die Verfasser der „Schuljahre" lassen sich bei der Herausgabe ihrer Lesebücher durch das Prinzip des historischen Aufbaues und den damit verbundenen Konzentrationsgedanken leiten. Der vorliegende Band, für das vierte Schuljahr berechnet, ist von Fr. Lehmensick und H. Landmann bearbeitet worden. Beide Bearbeiter verstehen gut zu erzählen, und es ist ihnen gelungen, sich in ihrer Darstellungsform der Altersstufe des vierten Schuljahres anzupassen, ohne dabei den poetischen Zauber der ursprünglichen Dichtung zu zerstören. Die Anlehnung an die dichterische Form führt allerdings zuweilen zu stilistischen Absonderlichkeiten, die in der Prosadarstellung störend wirken. (Z. B. S. 93: „Und hieb Hagen damit ab das Haupt.") „Hagens Sterbelied" von F. Dahn, dieses „gewaltige Gemälde von grimmer Größe", dürfte mit seinem furchtbaren Pessimismus doch wohl zu hoch liegen für das Verständnis der Schüler. Im ganzen aber empfehle ich das Lesebuch als eine vorzügliche Jugendlektüre.

5. **Fr. Polack**, Schulrat, Landwirtschaft und Handwerk. Lesebuch für gemischte Fortbildungsschulen in Stadt und Land. Ausgabe B des Lesebuchs für „ländliche Fortbildungsschulen". Herausgegeben unter Mitwirkung von W. L. Saupe. 376 S. Wittenberg 1906, R. Herrosé. Geb. 1,60 M.

Das Lesebuch enthält sehr viel des Lehrreichen für den jungen Landwirt und Handwerker, und es ist, bei rechter Verwendung, wohl geeignet, den Fortbildungsschüler aufzuklären über so mancherlei wichtige Fragen seines künftigen Lebens- und Pflichtenkreises und ihn auch in sittlicher Hinsicht zu fördern. Damit es aber, wie der Herausgeber wünscht, ein Volksbuch im besten Sinne und recht vielen ein lieber Hausfreund werde, müßte der Poesie ein etwas breiterer Raum gewährt werden.

6. Dr. **L. Voigt**, Deutsches Lesebuch für Handelsschulen. 22.—24. Aufl. 420 S. Dresden 1908, A. Huhle. Geb. 2,60 M.

Die hohe Zahl der Auflagen ist ein Beweis, daß sich das Buch in der Praxis bewährt hat. Es sei hiermit aufs neue darauf hingewiesen.

7. Dr. **F. Girardet**, Seminardir., Prof. Dr. **A. Puls**, Gymnasialdir., **H. Reling**, Präparandenanstaltsvorst., Deutsches Lesebuch für Lehrerbildungsanstalten. Nach Maßgabe der Lehrpläne für Kgl. Preuß. Präparandenanstalten und Lehrerseminare vom 1. Juli 1901. Teil I. Prosa für Präparandenanstalten. 4., durchgesehene Aufl. 527 S. 3,75 M. Teil III. Prosa für Lehrerseminare. 629 S. 5 M. Teil IV. Gedichtsammlung für Lehrerseminare. 2., umgearb. Aufl. 466 S. 4,40 M. Gotha, E. F. Thienemann.

Die Bände enthalten sehr viel des Guten und Besten aus der deutschen Literatur. Was die Prosasammlungen anbetrifft, so kommen besonders in dem dritten Teile nur anerkannte Meister des Stils zu Worte, und die Herausgeber haben die Auswahl so getroffen, daß die Lektüre auch in sachlicher Hinsicht dem Lehrplan des Seminars ergänzend zur Seite tritt. Die Darstellungen aus der Geschichte und Kulturgeschichte (Sybel, Lamprecht, Giesebrecht, Ranke, Treitschke), aus der Kunstgeschichte, aus der Sprache und Literaturgeschichte, die Schilderungen aus der Natur- und Länderkunde, die Abhandlungen, Reden, Erlasse und Briefe stehen sämtlich auf einer Höhe, die dem Bildungsziele des Seminarunterrichts entspricht, und sie sind geeignet, den Seminaristen an ein studierendes Lesen, an eine ernste Vertiefung in wissenschaftliche Probleme zu gewöhnen. In dem Prosaband für Präparandenanstalten

war naturgemäß die Durchführung eines gleich einheitlichen Standpunktes nicht möglich, weil hier der verschiedenen Vorbildung der Schüler Rechnung getragen werden mußte. Die erzählende Darstellung nimmt in diesem Bande den breitesten Raum ein, im ganzen 116 Nummern (einschließlich Geschichte); Erd- und Naturkunde sind im ganzen mit 38 Nummern vertreten. Der vierte Band enthält den Stoff für die poetische Lektüre aller Seminarklassen mit Ausnahme der Epiker und derjenigen Klassiker, deren Gedichte sich in der Hand der Schüler befinden müssen (Goethe, Schiller, Uhland). Ein breiter Raum ist mit Recht den Dichtern des 19. Jahrhunderts und der Gegenwart zugewiesen, Liliencron z. B. mit 14, Avenarius mit 10, G. Falke mit 15 Gedichten. Die Sammlung von Volksliedern, die den Schluß bildet, gibt ein recht anschauliches Bild von dem Wesen, der Mannigfaltigkeit und zugleich von der Geschichte der Volksdichtung.

8. Prof. Dr. H. **Spieß**, Gymnasialdirektor, Prosalesebuch für Obersekunda (VI. Teil des deutschen Lesebuchs für höhere Schulen von Hellwig, Hirt und Zernial). 2., umgearb. Aufl. 201 S. Geb 2 M. Prosalesebuch für Prima. (VII. Teil des genannten Lesebuches) 2., umgearb. Aufl. 392 S. Geb. 4 M. Dresden 1907, L. Ehlermann.

Der für Obersekunda berechnete Band bringt zuerst einen reichhaltigen Abschnitt „Zur antiken Kultur", der in stofflicher Hinsicht der Vertiefung und Erweiterung des im altsprachlichen und geschichtlichen Unterricht Erlernten zu dienen vermag. Dann folgen Abhandlungen über „Volkssage, Volksepos und verwandte Gegenstände", „Zur älteren deutschen Sprache und Dichtung" und endlich „Musteraufsätze aus dem Gebiete der Lektüre". Der Inhalt des Primabandes gliedert sich in drei Abschnitte: der erste bringt 34 Abhandlungen „Zur allgemeinen Kultur", die teils in großen Zügen Überblicke über die politische und geistige Entwicklung des Menschengeschlechts geben, teils die menschliche Kultur nach ihrer idealen Seite erörtern. Den zweiten Abschnitt bilden neun „Aufsätze philosophischen Inhaltes", also Ausführungen allgemeiner Themata und Entwicklungen philosophischer Probleme in allgemeinverständlicher Sprache. Der dritte Abschnitt, „Zur deutschen Literaturgeschichte", berücksichtigt vorwiegend die klassische Periode und läßt möglichst die großen Autoren selbst zu Worte kommen. — Aufsätze naturwissenschaftlichen Inhalts, die zum Verständnis Spezialkenntnisse erfordern, hat der Herausgeber von seiner Sammlung ausgeschlossen. Das Verzeichnis der Autoren weist in beiden Bänden fast nur erstklassige Schriftstellernamen auf.

9. **Otto Mensing**, Mittelhochdeutsches Hilfsbuch. Für Oberklassen höherer Schulen. 78 S. Dresden 1907, L. Ehlermann. Geb. 1 M.

Das Büchlein ist für die Hand der Schüler bestimmt und enthält außer einem Leitfaden der mittelhochdeutschen Grammatik auch eine Übersicht über die Haupterscheinungen der geschichtlichen Entwicklung der deutschen Sprache. Es wird den Lehrern gute Dienste leisten können, die das Nibelungenlied oder die Gedichte Walters von der Vogelweide mit den Schülern im Urtexte lesen wollen.

10. Dr. **Schulz**, Deutsches Lesebuch für höhere Lehranstalten Nach Maßgabe der Lehrpläne für die preußischen höheren Schulen vom Jahre 1901 fortgeführt von Prof. Dr Schmitz-Mancy, Prof. Köster und Oberlehrer Dr. Wetzel III. Band. Obersekunda. 312 S. Paderborn 1907, F. Schöningh. 3 M.

Das bereits in den vorhergehenden Jahrgängen des Jahresberichts angezeigte Lesebuch findet in dem vorliegenden Bande eine Fortführung

über den Rahmen der unteren und mittleren Klassen hinaus. Die Stoffgebiete für die Auswahl der Lesestücke sind durch die Lehrpläne vorgezeichnet: der poetische Teil bringt außer einigen gotischen und althochdeutschen Sprachdenkmälern zahlreiche Proben aus der Literatur des Mittelalters, worunter besonders das Nibelungenlied und Walter von der Vogelweide einen breiten Raum einnehmen. Der prosaische Teil (44 Nummern) berücksichtigt vor allem charakteristische Erscheinungen der einzelnen Stoffgebiete: beim Morgenlande die Anfänge der Kultur und deren Verbreiter, beim griechischen Volke den Höhepunkt des antiken Geisteslebens, der Wissenschaft, der bildenden Kunst, vor allem des Epos, in der römischen Geschichte die Ausbildung des Staatslebens nach der politischen, sozialen und wirtschaftlichen Seite hin, in der Literatur des Mittelalters deutsche Sprache und Volksart von ihrem ersten Auftreten bis zur Grenze des behandelten Zeitraumes. Den Schluß bilden zwei Anhänge: ein Abriß der mittelhochdeutschen Grammatik und ein Wörterbuch zu den mittelhochdeutschen Texten.

11. Prof. **P. Prohasel**, Gymnasialdir., und Dr. **J. Wahner**, Oberl., Aufgaben aus der deutschen Prosalektüre der Prima. 6. Bändchen. Aufgaben aus Lessings und Herders kleinen Schriften. 117 S. Leipzig 1907, **W. Engelmann**. 1,20 M.

Dieses Bändchen bildet das letzte einer Sammlung von ausführlichen Dispositionen, auf die ich im vorigen Bande des Jahresberichts bereits empfehlend hingewiesen habe. Es behandelt: I. Briefe, die neueste Literatur betreffend. II. Abhandlungen über die Fabeln. III. Zerstreute Anmerkungen über das Epigramm. IV. Wie die Alten den Tod gebildet. V. Vereinzeltes aus Herders Jugendschriften.

12. **John Ruskin**, Die Kunst zu lesen. Arbeit. Nach dem Original übertragen von Johanna Severin. 99 S. Halle a. S. 1907, H. Gesenius. 1 M.

Diese Abhandlungen des geistreichen englischen Schriftstellers sind zwar nicht in erster Linie für Berufspädagogen geschrieben, enthalten aber doch so zahlreiche Goldkörner pädagogischer Gedanken, daß ihre empfehlende Anzeige an dieser Stelle gerechtfertigt erscheint. Die Kunst zu lesen ist für Ruskin gleichbedeutend mit der Fähigkeit des Lesers, in den Ideen- und Empfindungsgehalt der nationalen Schriftwerke einzudringen und so mit den edelsten und weisesten Denkern, den Königen im Reiche des Geistes, in engen Verkehr zu treten. Aus der Unlust und Unfähigkeit der Massen, auch der Gebildeten, zu diesem Verkehr, zu dem man allerdings nur durch ernstes Bemühen gelangen kann, erklärt sich zum guten Teile die herrschende Oberflächlichkeit des Denkens, die Roheit des Fühlens und die Gedankenlosigkeit des Handelns, und der Verfasser gibt uns manchen treffenden Wink, wie man durch Achten auf das Wort des guten Schriftstellers und durch Vertiefen in den vollen Sinn desselben zum richtigen Verständnis gelangen kann. Dabei findet er manch nachdrückliches und ernst mahnendes Wort zur Kennzeichnung sozialer Mißstände, wodurch die Lesekunst, um deren Begründung wir uns in der Schule abmühen, in das Licht allgemeiner Erziehungsgedanken gerückt wird.

13. **W. Henck**, Rektor, und **B. Traudt**, Lehrer, Ausgewählte Gedichte für Unter-, Mittel- und Oberstufe. W.-Jena, Thüringer Verlagsanstalt. 3 M.

In einer längeren Einleitung (S. 4—11) erörtern die Verfasser ausführlich ihre methodischen Grundsätze für die Behandlung von Gedichten. In der Würdigung des Gedichtes als eines Kunstwerkes, das

nicht dem Lernen, sondern der inneren Erhebung dienen soll, und in der Verurteilung jenes Verfahrens, das darin vornehmlich einen Merkstoff zur Wissensbereicherung erblickt, stehen diese Ausführungen ganz auf der Höhe kunsterzieherischer Auffassung. Wenn sie das zwangsweise Auswendiglernen von Gedichten verwerfen, die an dem Gefühlsleben des Schülers eindruckslos vorübergegangen sind, und wenn sie mit Nachdruck betonen, daß Gefühle und Willensrichtungen durch ein Gedicht nur angeregt werden können, wenn lebendige Vorstellungen und Anschauungen in der Kindesseele vorhanden sind, so wird man dem gern zustimmen und wünschen, daß solche Ansichten die Methode der Gedichtbehandlung überall beherrschen möchten. Nur in den unterrichtspraktischen Konsequenzen vermag ich den Verfassern nicht zu folgen. Denn wenn sie die Voraussetzung für das Verständnis eines Gedichts nur dann für gegeben halten, wenn der Inhalt in entwickelnd-darstellender Weise vorweg gewonnen worden ist, so ist damit ein an sich richtiges Prinzip auf die Spitze getrieben. Auf der Unter- und Mittelstufe könnte man ja die ausschließliche Anwendung dieses Verfahrens noch gelten lassen, weil es hier nötig ist, das Kind erst allmählich an die Dichtersprache zu gewöhnen. Aber auf der Oberstufe muß man doch mit Entschiedenheit auf das Endziel des Leseunterrichts zusteuern: den Schüler zum selbständigen Eindringen in die Gedankenwelt der Denker und Dichter anzuleiten. Wenn das Gedicht beim erstmaligen Lesen noch nicht in allen Einzelheiten verstanden wird, so ist seine Wirkung damit noch nicht unmöglich gemacht. Ein denkendes Verweilen bei einzelnen Ausdrücken, deren Sinn nicht gleich klar war, tut der Würde des Kunstwerks keinen Eintrag. Sagen die Verfasser doch selbst (S. 10), daß der Erwachsene bei wiederholtem Lesen, zuweilen erst von Jahr zu Jahr, immer neue Seiten des Gedichts sich erschließt. Setzt das nicht auch ein denkendes Betrachten voraus? Das Kunstgenießen ist nicht immer mühelos, und vor allem die Anleitung dazu kann es nicht immer sein und soll es auch gar nicht sein. Wir wollen dem Schüler nicht alle Schwierigkeiten für das Verständnis eines Gedichts aus dem Wege räumen, wir wollen ihm nur behilflich sein, sie mit eigener Kraftbetätigung zu überwinden. Darum schadet auch eine nachträgliche Erklärung unverstandener Einzelheiten nichts, wenn sie nicht in Wortklauberei ausartet, sondern den Schüler wirklich tiefer einführt in den Anschauungsgehalt des Kunstwerkes. Die damit verbundene Anstrengung und das Gefühl des Wachsens an Einsicht kann die Freude an dem Gedicht nur erhöhen, wenn es beim Lesen nach einer vertiefenden Betrachtung in seiner vollen Schönheit empfunden wird. — Daß die entwickelnd-darstellende Behandlung die Wirkung des Gedichts unter Umständen sehr abschwächen, wenn nicht geradezu aufheben kann, zeigt das Beispiel „Schwäbische Kunde". Hier wird der ganze Vorgang zunächst in Prosa stückweise dargestellt; was die Schüler nicht selber erraten, sagt ihnen der Lehrer, und dann wird auch erst noch das Quellenstück geboten, das dem Uhlandschen Gedicht zugrunde liegt. Damit ist das stoffliche Interesse vollständig erschöpft, so daß das Gedicht selbst nun den Schülern nichts Interessantes und Neues mehr zu bieten vermag als die schöne Darstellungsform. Sie allein aber ist doch nicht ausreichend, das kindliche Interesse zu fesseln; gerade das stoffliche Interesse ist bei Kindern ein wichtiger Faktor zur Gewinnung und Belebung des ästhetischen. — Doch das sind prinzipielle Bedenken gegen die ausschließliche Anwendung des entwickelnd-darstellenden Verfahrens, wodurch der Wert des vor-

liegenden Buches nicht in Frage gestellt werden soll. Dieser liegt darin, daß es recht gesunde Ansichten über Gedichtbehandlung im allgemeinen enthält und viele recht gelungene Beispiele für die entwickelnd-darstellende Methode bringt, die keinem Lehrer unbekannt sein darf.

III. Schreiben.

1. **Graf Baudissin**, Abgekürzte Kurrentschrift. 12 S. Berlin, Berl. Harmonie. 75 Pf.

Jeder, der viel und schnell zu schreiben hat, wendet dabei gewisse Abkürzungen an. Dieses Abkürzungsverfahren ist in dem vorliegenden System bis in die äußersten Konsequenzen durchgeführt, so daß bei einer bedeutenden Zeitersparnis immer noch eine leichte Lesbarkeit erhalten bleibt.

2. **Arthur Meier**, Architekt, „Motiv", Moderne Schreibschrift für Architekten, Kunstfreunde und alle Schulen. 15 S. Leipzig 1907, Meister & Schirmer. 50 Pf.

Die hier empfohlenen Schriftformen zeichnen sich durch Einfachheit, leichte Lesbarkeit und gefälliges Aussehen vor anderen aus und werden gewiß von manchem den gebräuchlichen Rundschriftformen vorgezogen werden.

VI. Jugend- und Volksschriften.

Von

Dr. W. Opitz,

Oberlehrer am Realgymnasium in Zittau.

Zu den Fragen, die in Sachen der Jugendschriften schweben, liegen einige neue Schriften und Aufsätze vor, die manchen wertvollen Stoff bringen, wiederholt aber tiefere wissenschaftliche Verarbeitung und scharfe Beweisführung vermissen lassen. Eine längere Erörterung entspann sich über Recht oder Unrecht der Altersmundart, wofür die Jugendschriften-Warte in einer Reihe von Nummern die Spalten öffnete, während H. Köster in einer Einzelschrift: „Altersmundart und Hauslehrerbestrebungen" Stellung dazu nahm. Seine sachlichen Erörterungen stehen in wohltuendem Gegensatze zu den anderen Ausführungen, die mit raschem Urteil oder Angriff bisweilen schnell bei der Hand sind, die Begriffe nicht auseinander halten und in Gefahr kommen, bei unbefangenen Lesern Lächeln zu erwecken. Wenn in J. W. 1907 Nr. 1 an der Kindersprache die überzeugende Verbindung, die Eindeutigkeit des Gesagten und die Anschaulichkeit gerühmt werden, so sind das doch nicht Vorzüge der Mundart, sondern der Ausdrucksweise, sie beweisen also nichts für die Altersmundart. Eine Erwiderung auf Kösters Schrift in J. W. 1907 Nr. 10 von einem Verteidiger der Altersmundart fordert: „die Schriftsprache zu zeigen, zu der ein Kind kommen muß". Da feiern nun unsere sämtlichen Literaturgeschichten Martin Luther als den Schöpfer des Neuhochdeutschen, und fast jede Verlagsbuchhandlung sorgt für ein Schullesebuch und eine Sprachlehre, und dann liest man noch solche Sätze aus der Feder eines Lehrers! In demselben Aufsatz heißt es dann weiter, „daß jedes Menschen eigene Sprache sich ganz individuell entwickeln müsse", und es wird an den Ausspruch „der Stil ist der Mensch" erinnert. Man merkt also, daß Stil oder Ausdrucksweise mit Sprache oder Mundart verwechselt sind. Solange aber in einer Auseinandersetzung die Begriffe nicht scharf geschieden werden, ist natürlich jede Klarheit und Verständigung ausgeschlossen. Denn es ist doch ein großer Unterschied, ob man dem Kinde eine Mundart, d. h. einen eigentümlichen Sprachstamm gleich dem Schwäbischen oder Berlinerischen zugesteht, oder nur eine Ausdrucksweise, d. h. die mehr oder weniger unvollkommene Handhabung der von der Umgebung gelernten Sprache. Den Höhepunkt der Verwirrung erreicht wohl ein Aufsatz in J. W. 1907 Nr. 4, in dem ein Ausspruch Prof. Herm. Pauls, den auch Wilhelm Wundt aufgenommen hat, „Kindersprache sei Ammensprache", ins Lächerliche gezogen werden soll. Den Aussprüchen anerkannter Denker zu widersprechen, ist stets gefährlich, weil der Gedanke zu nahe liegt, daß man den Geist der Worte nicht erfaßt habe. H. Pauls Worte bezeichnen etwas paradox,

aber in schöner Schärfe die Abhängigkeit des Kindes von seiner Umgebung und damit die Unmöglichkeit einer wirklichen Kindermundart. Der „Pädag. Jahresb." hat schon früher den gleichen Standpunkt eingenommen und kann sich darum in der Frage der Altersmundart nur Köster und seinen Gefährten anschließen. Übrigens, jede Erwägung über den Ursprung der menschlichen Sprache überhaupt muß zu dem Ergebnis führen, daß dem Menschen zwar die Anlage zum Sprechenlernen anboren ist, die Sprache selbst aber etwas Erlerntes und zwar höchst mühsam Erlerntes ist. Für diejenigen, die für diese uralte Wahrheit ein Zeugnis brauchen, sei auf Herder, Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit, hingewiesen, wo es Buch 9, Kap. 1 heißt: „So wenig ein Mensch seiner natürlichen Geburt nach aus sich entspringt, so wenig ist er im Gebrauch seiner geistigen Kräfte ein Selbstgeborener. Nicht nur der Keim unserer inneren Anlagen ist genetisch, wie unser körperliches Gebilde, sondern auch jede Entwicklung dieses Keimes hängt vom Schicksal ab, das uns hier oder dorthin pflanzte, und nach Zeit und Jahren die Hilfsmittel der Bildung um uns legte. Schon das Auge mußte sehen, das Ohr hören lernen: und wie künstlich das vornehmste Mittel unserer Gedanken, die Sprache, erlangt werde, darf keinem verborgen bleiben." Wir befinden uns also hier auf einem von der Wissenschaft längst durchdachten Gebiete, und das sollte die Anhänger der sogenannten Altersmundart vorsichtiger in ihren für neu gehaltenen Ideen machen. Ist nun die Sprache etwas mühsam Gelerntes, so erklären sich die Eigentümlichkeiten der kindlichen Ausdrucksweise ohne weiteres als Unvollkommenheiten und Fehler, die beim Lernen unterlaufen, und mit dieser Erkenntnis ist das Ziel sprachlicher Erziehung gegeben. Man komme in Einfachheit und Deutlichkeit des Ausdrucks dem Kinde soweit entgegen als nur irgend möglich, aber man opfere niemals etwas von der Sprachrichtigkeit, denn es ist ein Vergehen am Kinde, es bei einem Fehler zu lassen, der ihm später, eingewurzelt, Schaden bringen muß.

Die bessernde Tätigkeit für die Schülerbibliotheken der Volks- und Bürgerschulen soll auf die an den höheren Schulen übergreifen. So fordert es eine Zuschrift in der J. W. 1907 Nr. 8 ohne den Namen des Verfassers, dem der Gedanke gekommen ist, „aus den höheren Schulen gehen unsere Theologen, Juristen, Ärzte, Oberlehrer hervor, und es kann für das geistige Leben unserer Nation nicht einerlei sein, ob die Vertreter dieser Stände in ihrer Jugend Geist und Gemüt an Franz Hoffmann und Karl May oder an unserer großen Dichtung genährt haben". Hier könnte man nun sogleich die Probe auf das Exempel machen; denn die gegenwärtigen Vertreter jener Stände, die auf einer anerkannten Höhe der Wissenschaft stehen, haben sicher in ihrer Jugend viel Hoffmann, May, auch Nieritz und Horn gelesen, und das würde mehr für als als gegen jene viel angefeindeten Jugendschriftsteller sprechen. Die Wahrheit freilich ist, daß die Schüler der höheren Lehranstalten Geist und Gemüt denn doch an anderen Stoffen bilden als an dichterischen Jugendschriften; der Verfasser des Aufsatzes hätte wissen können, was dort die Grundlage der Jugendbildung ausmacht, und daß nicht das Indianergeschichten lesende Tertianeralter, sondern die reifere Zeit der Sekunda und Prima für die spätere Geistesrichtung in Betracht kommt. Dieses Alter aber blickt überlegen auf Hoffmann und May herab. Also hier liegt kein Grund zur Sorge vor. Selbstverständlich soll die Auswahl der Bücher auf den höheren Lehranstalten sehr sorgfältig sein, denn die

Schülerbibliotheken sollen den Unterricht ergänzen und den Schülern Handwerkszeug zu häuslichem Weiterarbeiten geben, auch schon in Sexta und Quinta. Deshalb überwiegt zumeist der wissenschaftliche Lesestoff. Mancher Verwalter einer Bücherei wird es aber für nützlich halten, gerade des gesunden Gegensatzes wegen auch eine phantasiereiche Indianergeschichte aufzunehmen und wird sie einem allzu verstandesmäßig büffelnden Geiste in die Hand geben. Die straffe geistige Erziehung, die Latein und Griechisch usw. erfordern, schließen auch häufig genug aus, den Schülern daheim noch die „große Dichtung" zur Erholung anzupreisen, die Jungen brauchen dann Lesestoff, der wirklich nur leicht und unterhaltend ist; Sport und Spiel füllen die Freizeit nicht immer aus, Falkenhorst und Höcker können dann Gutes wirken.

Für die Verhältnisse an den Realschulen im einzelnen schreibt Johannesson in dem Berliner Jahresbericht der 14. Realschule Ostern 1907: Betrachtungen über Jugendlektüre und Schülerbibliotheken. Die lesenswerte Schrift würdigt die Vorteile des Lesens, zumal für die ästhetische Bildung, und gibt beachtenswerte Winke für das, was die Schüler lesen sollen. In den oberen Klassen wünscht er Bevorzugung neuerer Erscheinungen, da die klassischen Werke der Vergangenheit im Unterricht zu ihrem Rechte kommen. Über die Aufgaben der dichterischen Jugendschrift und ihr Verhältnis zur Tendenz spricht Lang, Jugendschrift und Tendenz, Leipzig, Wunderlich. Über die eigenartige Auffassung des Begriffes Tendenz ist unten die Besprechung zu vergleichen. Mehr grundsätzlicher Natur sind die Ausführungen über die Aufgabe der Jugendschriften und die Zulässigkeit der Tendenz. Seine Ansicht über die Aufgabe der dichterischen Jugendschrift faßt Lang S. 51 in die Worte zusammen: „Die Aufgabe der dichterischen Jugendschrift hinsichtlich ihrer allgemeinen Wirkung (sei) nur in der Erregung ästhetischer Lust im jugendlichen Leser und hinsichtlich ihrer Qualität als Erziehungsmittel nur in der erzieherischen Einwirkung auf die ästhetische Anlage des Zöglings zu erblicken." Die Bestimmung wäre sehr schön, wenn nur genauer angegeben wäre, was das Wesen der ästhetischen Lust ist. Das Wohlgefallen hängt doch zu sehr vom Geschmack ab, und auf dem Gebiete des Geschmackes, auch des guten, ist das Geben von Regeln nun einmal eine aussichtslose Sache. Wir können also mit Langs Festsetzung ebensoviel machen als mit dem Satze, daß die Aufgabe des menschlichen Daseins das Leben ist. Wie im Leben gehen im Genuß die Anschauungen auseinander, den einen erfreut die Form, den anderen der Stoff, der dritte verlangt Harmonie des Stoffes und der Form, ein solcher kann auch fordern, daß religiöse Stoffe mit entschiedener religiöser Tendenz, patriotische mit patriotischer Tendenz behandelt werden, und wenn seine „wunschlose Lust" davon abhängt, daß diese Wünsche erfüllt sind, so hat er für seine Person recht. Lang hat wohl auch bei der Forderung, das Kunstwerk müsse reine, wunschlose Lust erregen, das Bedürfnis gefühlt, eine gewisse Vorsicht zu üben. Er schreibt S. 44: Bestritten soll jedoch nicht werden, daß manche Kunstwerke in ihrem Stoff die Anlagen zu Nach- und Außenwirkungen tragen, die dann zur Entwicklung kommen können, wenn das ästhetische Verhalten, der Zustand des kontemplativen Versunkenseins in die Betrachtung des Kunstwerkes vorüber ist. Dann können sich im Genießenden Willensimpulse auslösen, deren Anregung auf die Einwirkung des Kunstwerkes zurückzuführen ist. Mit dem Kunstwerke an sich haben aber diese Fernwirkungen nichts zu tun. Hier beschränkt sich der Unterschied der

Meinungen darauf, daß Lang die tendenziösen Wirkungen als **sekundär**, oder zufällig (S. 49) bezeichnet, während entgegengehalten werden muß, daß bei gewissen Kunstwerken — persönliche Auffassung vorausgesetzt — ebendieselben Wirkungen durchaus primär sind, d. h. zum Wesen des Kunstwerkes gehören und die Erregung ästhetischer Lust in irgendwelchem Sinne von ihnen abhängt. Sehr bezeichnend dafür ist unsere Kriegsdichtung, die Gedichte Körners, Arndts und auch Geibels. Was bleibt uns von „Lützows wilder verwegener Jagd", wenn wir den machtvollen patriotischen Schwung, der wirken sollte, also tendenziös ist, daraus wegnehmen? Und mit Geibels „Am 3. September 1870" ist es dasselbe. In der bildenden Kunst ist es nicht anders. Nehmen wir als Beispiel Defreggers „Letztes Aufgebot". Hier wirkt nicht so sehr die naturwahre Darstellung der Alpendorfstraße, nicht die künstlerische Komposition des Zuges, sondern der eiserne Entschluß, der aus den wetterharten Gesichtern der Alten leuchtet, für Haus und Heimat das Letzte daranzusetzen. So haben wir auch hier die patriotische Tendenz als Erzeugerin des ästhetischen Vergnügens. Dabei ist es unmöglich, Stoff und Form zu trennen, denn beide sind in der Dichtung eng miteinander verbunden, und die Form hängt vom Stoff ab. Liegt nun eine Tendenz in dem Stoff darin, so würde es für den Dichter nicht angängig sein, diese Tendenz zurückzudrängen um der leidigen Theorie willen, daß ein Kunstwerk nicht tendenziös sein soll. Denn die dem Stoff innewohnende Tendenz zurückdrängen hieße den Stoff falsch behandeln, und eine Dichtung mit falsch behandeltem Stoff ist kein Kunstwerk. So ergibt sich der Schluß, daß gerade die Tendenz notwendige Vorbedingung für ästhetische Lust zwar nicht sein muß, wohl aber sein kann.

Damit wäre nun die Antwort auf die Frage nach der Zulässigkeit der Tendenz bereits gegeben. Freilich gilt sie zunächst nur für die Fälle, in denen die Tendenz zur Natur des Stoffes gehört und demnach ihre Herausarbeitung geboten ist. Darf nun aber der Dichter die Tendenz in einen Stoff hineintragen, in dem sie wenigstens für das Durchschnittsauge nicht liegt? Hierbei ist zunächst festzuhalten, daß dem Dichter freisteht, sein Thema zu wählen. Wählt er einen tendenziösen Stoff, seiner Neigung oder Stimmung folgend, so ist darin kein Grund, ihm unkünstlerisches Verhalten zum Vorwurf zu machen. Wer wollte Lessing tadeln, daß er den Stoff zum Nathan wählte? Doch nicht der Stoff allein macht das Kunstwerk, es kommt als zweites die Auffassung des Dichters hinzu. Wenn nun der Dichter seinen Gegenstand von einem ihm persönlich eigentümlichen, religiösen, politischen oder moralischen Standpunkt auffaßt, soll ihm da seine dichterische Freiheit genommen werden? Die Frage darf schon deshalb nicht bejaht werden, weil wir sonst in die üble Lage kämen, eine Reihe glänzender Dichtungen aus der Literatur streichen zu müssen, z. B. Gellert, Die Ehre Gottes in der Natur, und die oben genannten Dichtungen. So ergibt sich also, daß der Dichter recht wohl tendenziös sein darf, wenn die Tendenz seiner eigenartigen dichterischen Auffassung entspricht. Damit ist natürlich nicht alles auf alle Fälle gerechtfertigt oder entschuldigt; denn zum Stoff und zu der Auffassung kommt das Wie der Behandlung, und hier hat die Feuerprobe stattzufinden. Wer kann, der darf, wer aber nicht kann, der darf nicht; das ist der alte, nach wie vor berechtigte Standpunkt der Kritik. Manchen Großen, dem der Ruhm schon die Stirne krönt, verläßt bisweilen das Können, und mancher Kleine leistet im Kleinen viel Anerkennenswertes. Diese Ausführungen setzen uns bereits in vollen

Gegensatz zu dem Versuche Langs, die Berechtigung der Tendenz zu bestreiten. Lang sucht zur Begründung seiner Meinung geschichtlich vorzugehen und stellt die Anschauungen über Tendenz in Dichtung und Kunst seit den Zeiten der griechischen Philosophie zusammen, um zu beweisen, daß eine ältere Richtung die Tendenz erlaubt oder fordert, die Tendenzlosigkeit dagegen der modernen Auffassung entspreche. Der Triumph, mit dem Schlagwort modern den Gegner abzufertigen, muß ihm freilich genommen werden, er scheint bei seinem Einblick in die alte Ästhetik Horaz, ad Pisones, de arte poetica, übersehen zu haben, V. 333, 334:

> aut prodesse volunt aut delectare poetae,
> aut simul et iucunda et idonea dicere vitae.

Also schon in der alten Philosophie besteht die Auffassung, daß der Dichter Vergnügen, ästhetische Lust ohne Tendenz, bereiten (delectare) will, und dieser steht die Absicht zu nützen, prodesse, gegenüber. Wer dächte hier nicht an den Gegensatz der philosophischen Meinungen der Alten überhaupt, den Streit der Epikureer und Stoiker, der sich in den Worten des römischen Dichters widerspiegelt, und der heute im 20. Jahrhundert noch weiterspielt? Denn was Lang aus seinen Vertrauensmännern herauspredigt, ist doch im Grunde nichts anderes als ein offenkundiger Kunstepikureismus; sollen wir ihm nachgehen? Durch die Jahrhunderte läßt sich verfolgen, wie je nach dem Charakter der Zeiten und Persönlichkeiten diese oder jene Richtung hervortritt. In den Gedichten des Horaz spiegeln sich die Bestrebungen des Augustus wieder, die religiöse und sittliche Wiedergeburt des Römertums zu erzielen, demnach finden wir bei ihm mehr die Tendenz, zu nützen, aus Dürers von Lang angeführten Worten leuchtet die tiefe religiöse Erregung der Reformationszeit. Aus Kant und Schiller, die dem reinen Genuß huldigen, erkennen wir die Zeit, in der die absolute Regierung alle Sorge um Staat und Vaterland abnahm, der Untertan in Frieden genießen sollte, was von oben kam, und Ruhe die erste Bürgerpflicht war. Sie schwand unter den Stürmen der napoleonischen Kriege und der Freiheitsbewegung. Eine andere Auffassung von den Aufgaben des Menschen und der Kunst gewann Raum, und Goethes Faust, der die kleine und große Welt durcheilt hatte, kam zu dem Schluß: Genießen macht gemein (Faust II, 4). Wir leben heute in einer Zeit der Goetheverehrung, nicht zu unserem Schaden, die frohe Botschaft von der erlösenden Tat, die der Faust verkündet, ist uns so nötig wie nur jemals früher. Wenn sich auch Anhänger des Epikur heute finden (vgl. Lang), so beweist das nur, daß zwei Richtungen nebeneinander hergehen, über deren Berechtigung nicht die Philosophie, sondern der Gang der Zeit entscheiden wird. In Erwägung der Aufgaben freilich, die einst unserer Jugend harren, können wir nicht wünschen, daß sie nach Langs Forderung in wunschloser Lust ihre Befriedigung findet.

Einige für Jugendschriftenfragen beachtenswerte Äußerungen fanden sich in der Zeitschrift Eckart. Jahrg. I Nr. 5 sprach Ernst Linde über Gustav Nieritz als Volkserzähler im Anschluß an die von Adolf Stern veranstaltete Ausgabe ausgewählter Schriften. Einige Volksschriften werden, namentlich wegen einiger Stücke schöner Heimatkunst, anerkannt, gegen die Jugendschriften bleiben die bestehenden Bedenken. Linde warnt bei dieser Gelegenheit davor, immer nur Kunstwerke mit hochtönenden Worten zu verlangen, auch Bescheidenes kann dem Bescheidenen viel

bieten. Um den Leser auch über Jugendschriften auf dem laufenden zu halten, hat der „Eckart" eine Jugendschriftenrundschau den Heften beigegeben und außerdem ein Beiblatt „Jugendliteratur", herausgegeben von der Jugendschriftenkommission des Vereins Berliner Volksschullehrerinnen.

Unter den neuen Erscheinungen (vgl. unten) sei hingewiesen auf die angezeigten Sammlungen von Heimatsagen für Westpreußen und Bayern. Einige hübsche Bilderbücher sind zu verzeichnen. Der Merkwürdigkeit wegen, wenn auch ohne Zustimmung, sei der Versuch von Scharrelmann erwähnt.

Willkommen zu heißen sind die Fortsetzungen der Sammlungen Lohmeyer-Wislicenus, Auf weiter Fahrt, und Vollmer, Sammlung belehrender Unterhaltungsschriften. Die „Deutsche Jugend- und Volksbibliothek" (Steinkopf) zeigt einige hübsche Beiträge an. Die neuerschienenen Indianergeschichten verschiedener Schattierungen sind mit Vorsicht zu betrachten, die Mädchengeschichten zeigen im allgemeinen noch ziemlichen Tiefstand, ein paar angenehme Ausnahmen konnten anerkannt werden. Für die Einzelheiten sei auf die folgenden Besprechungen verwiesen.

Literatur.

1. **Paul Lang**, Jugendschrift und Tendenz. Ein Beitrag zur Theorie der Jugendlektüre. 164 S. Leipzig 1907, E. Wunderlich. 1,60 M.

Die Arbeit bringt mit viel Fleiß und Belesenheit einen umfassenden Stoff und zahlreiche Anführungen vieler Schriftsteller, deren Ansichten für die behandelten Fragen in Betracht kommen. Sie fußt aber zuviel auf fremder Meinung; es scheint dem Verfasser aber fast lieber zu sein, mit fremdem Urteil seine Meinung zu decken, als sie auf die eigene Beweisführung zu stützen. Aus Unsicherheit ist es vielleicht auch hervorgegangen, daß er bisweilen an die Stelle begründeter Widerlegung des Gegners ein absprechendes Urteil setzt, z. B. S. 151, wo er den Gegner vor die Wahl stellt, ihm beizustimmen oder als Kunstbanause zu gelten, oder S. 66, wenn er über Tolstoi aburteilt: „die Schiefheiten liegen in diesen Ausführungen offen", ohne auf Begründung dieser Meinung einzugehen! Einen Mann wie Tolstoi kann man doch nicht so abfertigen. Der Verfasser gibt zuerst einen Überblick über den Streit um den Begriff Tendenz, bespricht dann die Aufgabe der dichterischen Jugendschrift, das Verhältnis von Kunst und Tendenz und sucht dann den Begriff Tendenz in der dichterischen Jugendschrift zu bestimmen. Auf seinem Wege gelangt er zu dem Ergebnis, daß Tendenz jede unkünstlerische Absicht ist, sofern sie die schöpferischen Akte eines Dichters beeinflußt. Bedenkt man, daß unkünstlerisch gleich nichtkünstlerisch ist, so stößt man bei der genannten Begriffsbestimmung auf den Mangel, daß sie nur verneinend ist, Begriffsbestimmungen sollen aber sagen, was ein Begriff ist, nicht nur das, was er nicht ist. Dieser Mangel wird um so größer, weil der Begriff „künstlerisch" viel zu unbestimmt ist, als daß mit der verneinenden Form „unkünstlerisch" irgendein fester Begriffsinhalt verbunden werden kann.

Das Zeitwort tendere bezeichnet auf etwas zielen. Demnach ergibt sich für Tendenz die Bedeutung Absicht, Zielbestrebung. Diese weite Fassung des Begriffs bezeichnet Lang als Sophisterei — Beweis dafür wird nicht erbracht —, und warum? Die Gegner der Tendenz in Jugend-

schriften haben sich in ihren Angriffen auf die Tendenz auf eine bestimmte Bedeutung des Wortes festgelegt, und damit dieser Kampf nicht seine Berechtigung verliert, muß das Wort von seiner allgemeinen Bedeutung lassen und in eine andere Bedeutung hineingezwungen werden, in der es freilich einen recht bedenklichen Eindruck macht (vgl. S. 119). Lang hat selbst das Gefühl gehabt, daß es doch eigentlich nicht richtig ist, einen allgemeinen Begriff, wie Tendenz, zum Sonderbegriff umzustempeln, denn er sagt S. 127, daß es unzulässig sei, das Wort Tendenz ohne nähere Bestimmung zu gebrauchen. Was würde der Verfasser sagen, wenn jemand behauptete: ein Soldat ist nur ein kgl. preußischer Gardegrenadier zu Fuß, und demnach darf das Heer nur aus Gardegrenadieren zu Fuß bestehen? Bei einem solchen übertriebenen Beispiel tritt der logische Fehler, den Allgemeinbegriff zum Sonderbegriff umzuwerten, klar genug entgegen. Eben dieser Fehler findet sich, wenn Tendenz nur in dem Sinne von etwas Schlechtem gebraucht wird. Er wäre vielleicht vermieden worden, wenn bedacht worden wäre, daß das Wort Tendenz nicht nur auf dem Gebiete der Jugendschriften, nicht nur in Literatur und Kunst angewendet wird, sondern auch auf Gebieten, die mit Kunst gar nichts zu tun haben; man spricht unter anderem von der steigenden oder fallenden Tendenz der Börsenkurse. Soll etwa hier das Wort ein ganz anderes sein? Am Schluß des Buches verrät Lang, wie er dazu gekommen ist, der Tendenz den Sinn von etwas Schlechtem beizumessen. Das davon abgeleitete Eigenschaftswort tendenziös hat eine anrüchige Bedeutung, folglich auch das Hauptwort. Wir leiten aber auch herrisch von Herr, nervös von Nerv, burschikos von Bursch, ominös von Omen ab; alle diese Eigenschaftsworte bezeichnen einen Fehler, ohne daß die Hauptwörter diese Bedeutung haben. Hält man daran fest, daß Tendenz ein Allgemeinbegriff ist, so kann man nie zu den Ergebnissen der Ausführungen Langs, der jede Tendenz verwirft, kommen; sollte ihm aber wirklich jemand die Sonderauffassung des Begriffs zugeben, dann wird er hinzufügen müssen, daß die ganze lange Ausführung des Verfassers nicht nötig war, denn daß etwas Schlechtes in Jugendschriften nicht vorkommen soll, das hat noch niemand gefordert oder behauptet.

Bei der Bestimmung, welche Aufgaben eine dichterische Jugendschrift zu erfüllen hat, schließt sich Lang der Richtung der Ästhetik an, welche den Wert des Kunstwerkes nur im Genuß sieht, den es bereitet. Ästhetischen Genuß, reines, zweckloses Wohlgefallen soll das Kunstwerk und demnach auch die Jugendschrift erzeugen. Das ist eine Kunstauffassung, vielleicht sogar eine Lebensanschauung, der man die Beachtung nicht versagen kann; inwiefern sie für unsere Zeit und für unsere Jugenderziehung richtig ist, das ist eine andere Frage.

2. Monographien zur Jugendschriftenfrage. Herausgegeben von den vereinigten deutschen Prüfungsausschüssen für Jugendschriften. **Herm. L. Köster**, Kritische Betrachtungen über Hauslehrerbestrebungen und Altersmundart. 31 S. Leipzig 1907, E. Wunderlich. 50 Pf.

Der Verfasser wünscht zu einigen Bestrebungen Berthold Ottos, mit denen er nicht übereinstimmt, Stellung zu nehmen. Er wendet sich gegen die Artikel des „Hauslehrers", die die Kinder über die politischen und wirtschaftlichen Tagesfragen belehren sollen, und wirft ihnen, sehr mit Recht, vor, daß sie zu weit gehen und die Kinder mit Dingen und Verhältnissen vertraut machen wollen, die weit über ihren Horizont liegen. Anlaß zu Widerspruch gaben ferner die Umdichtungen Ottos, die Übertragungen der schwierigsten Dichtungen, wie Goethes Faust, in die so-

genannte Altersmundart, um den Stoff den Kindern verständlich zu machen. Köster findet derartige Auseinandersetzungen ebenfalls verfrüht, auch als Vorbereitung für das Verständnis der wirklichen Dichtungen läßt er sie nicht gelten. Schließlich geht er auf den Unterschied von Sprechsprache und Schriftsprache ein und bestreitet Otto die Möglichkeit, wirkliche Sprechsprache zu schreiben. Im Grunde genommen kann man alles niederschreiben, was gesprochen wird, — Kösters Einwand, daß beim Sprechen manches durch die Geste ausgedrückt wird, kann nicht gelten, denn die Geste ist nichts Gesprochenes, also nicht Sprechsprache, sie bringt in den Gegensatz etwas durchaus Fremdes hinein — und insofern hat Otto recht. Anders wird aber die Entscheidung fallen, wenn man fragt, ob es berechtigt ist, all die kleinen Lässigkeiten und Gemütlichkeiten der Sprechsprache in die Schriftsprache aufzunehmen. Was beim Kinde kindlich und demnach natürlich klingt, wird beim Erwachsenen, dem die Schriftsprache gehört, unnatürlich sein, und dem entsprechend wirft Köster den Ottoschen Darstellungen in Altersmundart Unnatürlichkeit vor. Die Dichter verwenden die Mundart zur Charakterisierung von Personen, doch nicht allein im Wort liegt die Kennzeichnung, sondern noch mehr im Geiste, der in den Worten steckt. Der Bauer oder das Kind müssen nicht nur dem Worte, sondern auch dem Sinne nach bäuerlich oder kindlich sprechen. Demnach ist es nach Köster widersinnig, in Kindersprache Stoffe darzustellen, die durchaus nicht kindlich sind. Otto will die Altersmundart für einzelne kindliche Jahrgänge feststellen. Köster weist sehr richtig darauf hin, daß die Sprechsprache der Kinder wesentlich von der Umgebung abhängt, also durchaus nichts Eigentümliches ist. Der zugemessene Raum hat den Verfasser gehindert, noch mehr auf Einzelheiten einzugehen. Das ist schade, der 3. Teil hätte durch genaueres Eingehen wesentlich klarer werden können.

3. **Karl Heinr. Hiemesch**, Die Robinsonerzählung als Gesinnungsstoff in der Volksschule. 43 S. Leipzig 1907, E. Wunderlich. 80 Pf.

Der Verfasser wünscht, daß aus dem Religionsunterricht (Gesinnungsunterricht) des 2. Unterrichtsjahres der Volksschule die alttestamentlichen Geschichten entfernt und dafür dem Unterricht die Robinsonerzählung zugrunde gelegt wird. Der Begründung seiner Ansicht fügt er eine Übersicht über den Stoff, den Text der Erzählung und Angaben über das Lehrverfahren bei. Über den Wert der Robinsonerzählung für den Schulunterricht haben sich hervorragende Schulmänner, wie Rein, Willmann und andere zur Genüge ausgesprochen. Ein Platz kann ihr aber nur neben den biblischen Geschichten zugestanden werden, keinesfalls dafür. Die Einführung in das Verständnis der Bibel ist eine so wesentliche Aufgabe des religiösen Volksschulunterrichtes, daß sie nicht zurückgeschoben werden kann. An ihre Lösung muß der Unterricht sobald wie möglich gehen, schon in Rücksicht auf die Aufgaben, die für die höheren Klassen bestehen. Die vorkommenden Schwierigkeiten müssen gelöst werden, sind bisher auch gelöst worden, so daß ein Grund, die ganze Aufgabe um ihretwillen zurückzuweisen, nicht besteht. Vielleicht sind bei der Auswahl noch Ungeschicktheiten untergelaufen, doch das begründet nicht die Verwerfung des ganzen Stoffes. Die Gedankenwelt eines Abraham, Jakob, Josef, Moses soll den Kindern zu fern liegen. Das kann füglich bestritten werden, da in den Erzählungen von diesen Männern die einfachsten Lebensverhältnisse den Kindern entgegentreten. Zudem dürfte die Schwierigkeit, in die Gedankenwelt des Robinson einzuführen, noch

größer sein. Man bedenke nur, was Hiemeschs Entwurf Kindern eines weltfernen Gebirgsdorfes oder einer einsamen Landgemeinde vorführt: Hamburg, Hafen, Seefahrt, Leben auf dem Schiff, London, Schiffbruch, einsame Insel, fremde Pflanzen- und Tierwelt, die Wilden usw. Daß der tiefe Sinn der biblischen Erzählungen den Kindern nicht verborgen bleibt, ist Aufgabe des Lehrers, das hat mit dem Stoff an sich nichts zu tun. Gelegenheit, auf die einfachen sittlichen Gefühle des Kindes einzuwirken, findet er bei den biblischen Geschichten sicher mehr als bei Robinson. Schließlich fürchtet Hiemesch, daß bei den Kindern Abneigung gegen den biblischen Lehrstoff erzeugt wird, wenn er mit Strenge eingeprägt werden muß. Dieses Schicksal droht jedem Lehrstoff, und Robinson wird davon nicht freibleiben. So führen die Erwägungen auf das alte Erprobte und Gebotene zurück.

4. Dr. **Talhofer**, Jugendschriften. Sonderabdruck aus dem „Literarischen Ratgeber für die Katholiken Deutschlands, Weihnachten 1907.“ München, Allgemeine Verlagsgesellschaft.

Thalhofer gibt einen wohlerwogenen Bericht über die neuen Erscheinungen des Jahres 1907. In der Einleitung ist die Stellung beachtenswert, die er gegenüber dem Buche von Lang „Jugendschrift und Tendenz“ einnimmt, die Ausführungen geben Winke über den Wert der in das Verzeichnis aufgenommenen Bücher. Das Verzeichnis selbst, sorgfältig zusammengestellt, bildet den Schluß des nützlichen Schriftchens.

5. Das Büchlein „Heb mich auf!“ Der deutschen Jugend gewidmet vom Dürerbunde 1907. 16 S. München, G. D. W. Callwey.

Das Werbeschriftchen des Dürerbundes, das dazu auffordert, Ersparnisse nur auf gute Bilder und auf guten Lesestoff zu verwenden, und mit wohlerwogenen Vorschlägen Ratsuchenden zu Hilfe kommt, sei der eingehenden Beachtung empfohlen. Solche, die bei geringen Mitteln für Volks- und Jugendbibliotheken zu sorgen haben, finden viele gute Winke.

6. Mitteilungen über Jugendschriften an Eltern, Lehrer und Bibliothekvorstände von der Jugendschriften-Kommission des Schweiz. Lehrervereins. 30. Heft. 115 S. Basel 1907, Verein für Verbreitung guter Schriften.

Das Heft enthält eine Reihe sachlich gehaltener, gewissenhafter Beurteilungen neu erschienener Jugendschriften. Im Anhang ist das Verzeichnis empfehlenswerter Jugendschriften beigegeben, das die Jugendschriftenkommission des Schweizer Lehrervereins für Weihnachten 1906 zusammengestellt hat. Das Heft ist — nicht nur für die Schweiz — ein sehr nützlicher Wegweiser.

7. **H. Scharrelmann**, Der Geburtstag. Ein Geschichtenbuch mit Bildern, gedichtet und gemalt von der V. Mädchenklasse der Schule an der Birkenstraße in Bremen. 21 S. Begleitwort 11 S. Hamburg 1907, A. Janssen. 1,50 M.

Wenn jemand in Fragen des Unterrichts schriftstellerisch hervortritt, sogar mit dem Anspruch, eine Neuerung verkünden zu dürfen, so kann man von ihm mit Fug und Recht so viel Kenntnis der Geschichte des Unterrichtswesens verlangen, daß er aus eigener Wissenschaft heraus beurteilen kann, ob seine Erfindung wirklich etwas Neues ist. Scharrelmann muß notwendig einen schweren Vorwurf auf sich nehmen, weil er augenscheinlich die nötige, auf Geschichtskenntnis beruhende Selbstkritik hat fehlen lassen, sogar zu Angriffen auf andere vorgegangen ist, die vielleicht, weil auf höherer Warte stehend, den Wert seiner Entdeckung längst gekannt und wohl auf das richtige Maß eingeschätzt haben. Scharrelmann hat einige Schulstunden dazu benutzt, um von seinen neun- bis

zehnjährigen Schülerinnen eine Geburtstagsfeier nach freier Erfindung beschreiben und einige Bilder dazu malen zu lassen. Aus den besten Leistungen hat er das vorliegende Buch zusammengestellt. Dieses ganze Verfahren, das er „Entwicklung der Schaffenskräfte des Kindes" nennt, ist doch nichts anderes als die alte „Anregung zur Selbsttätigkeit", dieser Urväter Hausrat im Unterrichtswesen. Wohl wird es keinem Lehrer einfallen, den Wert der Selbsttätigkeit beim Kinde zu unterschätzen, denn vorhandene Anlagen und vorhandene Kenntnisse werden sicher durch den eigenen Tätigkeitstrieb am besten verwertet; Scharrelmanns Verfahren ist sicher auch sehr gut, um einmal den „Stand" der Klasse zu prüfen; aber, wenn es bloß die Aufgabe der Schule wäre, nur Vorhandenes gewähren zu lassen, nun dann brauchten wir das kostspielige Schulwesen überhaupt nicht. Man lasse das Kind frei laufen, wohin es will! Es ist schwer zu glauben, daß der Verfasser den Zweck des Schulunterrichts in Wirklichkeit so verkennt, wie es nach dem Wortlaut seines Begleitwortes den Anschein hat. Da heißt es: „Welche Früchte lassen sich erwarten, wenn eine Klasse 8 Jahre lang frei ihre Kräfte entfalten dürfte!" Gar keine, müßte die Antwort lauten, denn das Kind könnte doch nur die Kräfte entfalten, die es am Anfang hat. Seine Kräfte durch Erweiterung der Kenntnisse und Erziehung der Fertigkeiten zu vergrößern und zu einer bestimmten Höhe zu bringen, ist das Ziel eines wohlerwogenen Unterrichtes — man hat fast Bedenken, so etwas Altes noch einmal zu betonen, — und dieses Ziel erreicht nur derjenige Lehrer, der es versteht, seinen Schülern „etwas beizubringen". Mit dem Gewährenlassen zur Entfaltung der eigenen Schaffenskraft des Schülers ist da nichts zu machen, das ist nur sehr bequem für den Lehrer, der sich mit einer schönen pädagogischen Idee deckt und dem Nachfolger in der höheren Klasse das Vergnügen überläßt, die fehlenden Kenntnisse nachträglich einzupauken.

Der Text des Bilderbuches ist nicht übel, er macht den kleinen Verfasserinnen alle Ehre. Die Bilder können nur für den mit den Umständen vertrauten Erzieher einen Wert haben.

8. **Marie Elisabeth Ludwig**, Jugendglück und Sonnenschein. Erinnerungen. Mit 4 vierfarbigen und 3 schwarzen Vollbildern, 9 Textbildern und sonstigem Buchschmuck von Dora Gustav. 189 S. Altenburg 1907, St. Geibel. Geb. 3 M.

Die Erzählerin berichtet von Erinnerungen an das Kinderleben in einem Mecklenburger Landpastorenhause. Nach Form und Inhalt ist das Buch recht empfehlenswert, nur die eingeschobenen Unterhaltungen mit der gedachten Zuhörerschaft stören, weil sie den Gedankenzusammenhang unterbrechen. Sie waren auch, um etwas Abwechslung zu bieten, gar nicht nötig. Die Ausdrucksweise verlangt von der Leserin etwas größere Fassungskraft, das Buch wird sich demnach für Mädchen von 11—13 Jahren eignen.

9. **Elisabeth Obenauer**, Kinderbuch. Illustriert von E. Weihrich. 26 S. Straßburg i. E. 1907, J. Singer. 3 M.

Die Bilder sind sehr gut entworfen und ausgeführt und bieten dem Kinde mancherlei. Die Gedichte dagegen sind in Gedanken, Sprache und Ausdruck durchaus unkindlich, viele Stellen dürften einem Kinde sogar vollständig unverständlich bleiben. Auch über die dichterische Höhe an sich werden die Ansichten mindestens geteilt sein.

10. L. F. **Göbelbecker**, Durch die Welt voller Wonne und Jugendlust! In künstlerischen Bildern, Gedichten, Erzählungen und Liedern der gemütbildenden Erziehung der Jugend in Haus und Schule gewidmet. Mit 46 großen Illustrationen nach Originalzeichnungen, sowie 21 Illustrationen nach Bildern und Gemälden. 64 S. Konstanz, C. Hirsch. 5 M.

In Wort und Bild wird das Kind hinausgeführt in die Natur, um sie im Wandel der Jahreszeiten kennen zu lernen. Die Auswahl der Gedichte und Erzählungen ist durchaus anerkennenswert, die Bilder sind trefflich ausgewählt und vorzüglich wiedergegeben. Als Leser werden Kinder in Betracht kommen, die schon etwas fortgeschrittener sind, das Alter von 8—10 Jahren, zumal Mädchen. Die Bilder werden schon jüngeren Vergnügen bereiten, einige Gedichte kommen für sie auch in Betracht.

11. **Oskar Wiener**, Der lustige Kindergarten. Bilder von Aug. Geigenberger. 34 S. München, Verlag der Jugendblätter. 2,50 M.

Die Gedichte sind, abgesehen von einigen wenigen Stellen mit gesuchten Reimen, hübsch erfunden und dem kindlichen Verständnis des Bilderbuchalters gut angepaßt, so daß eine Vorleserin wohl Erfolg haben dürfte. Die Bilder verdienen wegen der glücklichen Wahl der dargestellten Stoffe und der kindertümlichen Ausführung in möglichst einfachen Linien viel Beifall, zumal diejenigen, die auch einen glücklichen Humor hervortreten lassen.

12. Dr. **Otto Weddigen**, Hans Tunichtgut. Bilder von Friedrich Wolfgang Weddigen, Berlin. 20 S. Altenburg 1907, St. Geibel. 2 M.

Leider fehlt dem Buche, das die Bosheiten eines jugendlichen Tunichtgut und seine Heilung in Versen erzählt, vollständig der lachende Humor, der z. B. bei Buschs „Max und Moritz" über das Abstoßende der jugendlichen Unarten hinwegsehen läßt. So bleibt nichts als die Morallehre, gegeben am abschreckenden Beispiel. Dichterische Vorzüge sind nicht zu entdecken.

13. **Siegfried Bech** (Hirschberg), Rübezahl, ausgewählte Sagen und Schwänke, mit Bilderschmuck v. Robert Engels, München. 23 S. Mainz, Jos. Scholz. Geb. 3 M.

Das Buch ist eine gute Bereicherung unserer Märchensammlungen, der Text trifft glücklich den Ton, der sich zum Vorlesen oder Vorerzählen für Kinder eignet. Die Bilder, in ihren Linien einfach, manchmal sogar etwas derb, kommen ebenfalls der Fassungskraft der Kleinen entgegen.

14. **Paul Behrend**, Westpreußischer Sagenschatz. Eine Auswahl der schönsten Heimatsagen. Für die Jugend bearbeitet und zusammengestellt. Mit 36 Abbildungen. 2. Bdchn. 80 S. Danzig 1906, A. W. Kafemann. Geb. 1,50 M.

Dem im vorigen Jahre im Pädag. Jahresb. angezeigten ersten Bändchen schließt sich das zweite mit gleich hohem Werte an. Die Darstellungsweise ist dieselbe. Die Gruppen sind nach Zeitabschnitten geordnet, möglichst alle Gegenden der Provinz sind bei der Sammlung berücksichtigt. Das Bestreben, die Heimatkunde zu beleben, wird durch zahlreiche und gute Bilder unterstützt.

15. Altbayrische Sagen. Ausgewählt vom Jugendschriftenausschuß des Bezirkslehrervereins München. Buchschmuck v. W. Rogge jun. 156 S. München, Verlag der Jugendblätter. 1 M.

Die Sammlung stellt die Sagen des altbayerischen Landes zusammen, so geordnet, daß zuerst die Sagen der Stadt München gegeben werden, dann die aus dem Oberland, dem Unterland und aus dem Bayerwald.

Sie ist sorgfältig mit Angabe der Quellen gearbeitet, so daß sie als eine wertvolle Bereicherung der Sammlungen von Landessagen bezeichnet werden kann. Nicht nur der Jugend, sondern auch dem Lehrer, dem die Heimatkunde obliegt, wird das Buch gute Dienste leisten.

16. **Hans Haas**, Japanische Erzählungen und Märchen. 108 S. Deutsche Bücherei. Bd. 85. Berlin, Verlag Deutsche Bücherei. Geb. 60 Pf.

Das Buch gibt anspruchlose kleine Geschichten als Proben japanischer Erzählungsart, die aus den Werken einiger beliebter japanischer Jugendschriftsteller zusammengestellt sind. Ihr dichterischer Gehalt wird von unserem deutschen Märchen weit übertroffen; die fremden Erzählungen sind ziemlich nüchtern und verstandesmäßig, doch geben sie manchen Einblick in japanische Verhältnisse und Denkweise, so daß sie für den Leser lehrreich und unterhaltend sind.

17. **Emilie Franck v. Wichera.** Im Märchenlande. Eine Sammlung Märchen. Mit 3 vierfarbigen und 3 schwarzen Vollbildern, 50 Textbildern und sonst. Buchschmuck von Helene Greinert. 2. Aufl. 186 S. Altenburg 1907, St. Geibel. Geb. 3 M.

Die 25 Märchen sind gemütvoll erzählt, doch die meisten sind zu lehrhaft gehalten. „Der wilde Graf" wirkt inhaltlich abstoßend. Dem frischen Ton des Volksmärchens bleiben die Erzählungen ziemlich fern. Die Sprache ist zu gekünstelt, z. B. Ausdrücke mit derselbe, demselben, deren, sie ist auch nicht ganz rein von Anstößen. Die allzu märchenhafte Geburtsgeschichte auf S. 2 blieb besser weg. Für die Ausstattung hat der Verlag sehr viel getan.

18. **Anna Bethe-Kuhn**, Märchen. 140 S. Straßburg i. E. 1907, F. Bull. Geb. 2 M.

Die zehn Märchen sind hübsche, phantasievolle und mit Humor geschriebene Erzählungen. Nach Inhalt und Form eignen sie sich für ein reiferes Alter, ungefähr für 12—14jährige Leser und Leserinnen.

19. Dr. **Wilhelm Wägner**, Unsere Vorzeit. I. Germanische Göttersagen in Schilderungen für Jugend und Volk. In 8. Aufl. neu bearb. von G. H. Mit 77 Abbild. 404 S. Leipzig 1907, O. Spamer. Geb. 8,50 M.
20. Dr. **J. Nover** und **J. Wägner** u. a. Unsere Vorzeit. III. Germanische Volkssagen. Erzählt für Jugend und Volk. 2., verm. u. verb. Aufl. Mit 47 Abbild. und Zeichn. von Erdmann Wagner u. a. 524 S. Ebendaselbst. 1907. Geb. 8,50 M.

Die bekannte und geschätzte Bearbeitung der germanischen Göttersagen erscheint in 8. Auflage mit mancherlei Vermehrungen, um der Jugend das Neueste zu bieten, was ihr aus den Ergebnissen der Wissenschaft geboten werden darf. Die Altersstufe, für die das Buch gedacht ist, ist mit der neuen Auflage etwas höher gewählt, zum Vorteil des Buches, das dem Jüngling um so länger ein Begleiter bei Studium des deutschen Altertums bleiben kann. Der Verlag ist mit Erfolg bemüht gewesen, die Ausstattung zu vervollkommnen. Der 3. Band der Sammlung gibt mehreres aus dem Inhalt der deutschen Volksbücher, einiges von Rübezahl, einzelne deutsche Kaisersagen, die Erzählung von Robin Hood und anderes. In dem stattlichen Band ist ein reicher Inhalt vereinigt, der, unterstützt von der schönen Ausstattung, den Lesern von 12—14 Jahren Vortreffliches bietet. Dankenswert und lehrreich, aber für ältere berechnet, sind die literaturgeschichtlichen Angaben über die einzelnen Sagen, die am Schluß jedes Abschnittes beigegeben sind.

21. **Fritz Pistorius**, Preußens Erwachen 1807—1809. (Mit Gott für König und Vaterland. Kriegserlebnisse eines preußischen Jungen. II.) Mit einem Buntbild nnd 10 Karten. 303 S. Berlin, Trowitzsch & Sohn. Geb. 4 M.

An den ersten Band der Sammlung: „Mit Gott für König und Vaterland" schließt Pistorius die Erzählung der Kriegsereignisse vom Ende des Jahres 1806 und derjenigen von 1807 an, die Darstellung der Kämpfe an der Weichsel, der Schlachten bei Eylau und Friedland und schließlich des Friedensschlusses. Mit Andeutungen über die Steinschen Reformen und den Schillschen Aufstandsversuch endet das Buch. Pistorius hat ihm die Form einer dichterischen Jugenderzählung gegeben, die den wirklichen Wert einer Dichtung besitzt, mit seiner Zeichnung der Verhältnisse und der Personen, zumal der Persönlichkeit des noch kindlichen Helden. Für 13—14jährige Knaben kann das Buch bestens empfohlen werden.

22. **Ludwig Epstein**, Reichsfreiherr Heinrich Friedrich Karl vom und zum Stein. Ein Lebens- und Charakterbild des großen Staatmannes, zu dessen 150jähr. Geburtstage am 26. Okt. 1907 für Deutschlands Jugend und Volk gezeichnet. Mit 7 Abbild. 105 S. Gütersloh, C. Bertelsman. 70 Pf.

Das Buch ist wohlgeeignet, das Andenken an den großen Staatsmann in breiteren Volkskreisen und bei der Jugend zu erneuern und zu stärken. Es schließt sich an die vorhandenen trefflichen Bearbeitungen an, die Steins Leben gefunden hat. In knapper, aber klarer Darstellung behandelt es die wichtigsten Abschnitte seiner Laufbahn.

23. **Johannes Henningsen**, Aus fernen Zonen. Originalberichte berühmter Forscher und Reisender. Mit zahlreichen Abbild. 286 S. Leipzig 1907, O. Spamer. Geb. 6 M.

Um von Abenteuern zu Wasser und zu Lande zu erzählen, von fernen Völkern, ihren Sitten und Gebräuchen, sind Abschnitte aus den Werken berühmter Reisender zusammengestellt, Nansen, Peters, v. Wißmann, E. Häckel, Chun, Ehlers, J. J. Rein kommen zu Worte über die Polarländer, Afrika, Indien, Indo-China und Japan. Daran schließen sich einige Abschnitte über Palästina von Friedrich Naumann. Der Herausgeber versetzt bei jedem Abschnitte durch eine kurze Einleitung den Leser in den Gedankenkreis, in dem er den Worten des Forschers folgen soll, er hat sich auch bemüht, die einzelnen Teile wenigstens in einen gewissen Gedankenzusammenhang zu bringen. Für Leser von 12—15 Jahren, die Interesse für Erdkunde und Naturwissenschaft zeigen, ist das Buch sehr zu empfehlen.

24. **Tiras**, Lebenserinnerungen eines Hundes, von ihm selbst berichtet. Mit 25 Abbild. 131 S. Darmstadt, P. Hobbing. Geb. 1 M.

Das anziehend geschriebene Buch schildert Ereignisse aus dem Leben der Hunde, von ihrer Abrichtung und Verwendung, wobei mit Eifer auf die Notwendigkeit guter Behandlung des Tieres hingewiesen wird. Der Anhang gibt einiges über die Verwendung des Hundes in früheren Zeiten, über die Eigenschaften und die Pflege. Für reifere Kinder, sowie als Volksschrift ist das preiswerte Werkchen sehr zu empfehlen.

25. **Heinrich Sohnrey**, Robinson in der Lindenhütte. Geschichten aus der Jugendzeit. Mit Zeichn. von F. Müller, Münster. 311 S. Berlin 1908, M. Warneck. Geb. 4 M.

Sohnrey schenkt der Jugend diesmal eine Reihe von Geschichten — die erste hat dem Buch den Titel gegeben —, Erzählungen aus der Jugendzeit, deren junge Helden und Heldinnen bei den Lesern und

Leserinnen herzliche Teilnahme finden werden. Das Buch ist auch als Volksschrift für Erwachsene gedacht und sehr zu empfehlen als eine Schrift, die das Heimatleben des hannöverschen Landes liebevoll schildert. Eben darum dürfte es richtig sein, nicht allzu junge Leser für das Buch zu wählen, erst 12—13jährige werden mit entsprechendem Verständnis und Genuß herangehen. Der Dichter wünscht am Schluß seinem Werke das Schicksal eines bescheidenen Apfelbaumes, der nicht Pappeln gleich stolz in die Lüfte ragt, den aber der Kenner zu schätzen weiß. Möge er viele kundige Kenner finden!

26. **Ernst Zahn**, Vier Erzählungen aus den „Helden des Alltags". Für die Jugend ausgewählt durch den Nürnberger Jugendschriftenausschuß. 1. bis 10. Tausend. 91 S. Stuttgart, Deutsche Verlagsanstalt. Geb. 90 Pf.

Der Nürnberger Ausschuß hat mit glücklicher Hand gewählt. Nr. 1, die Geschichte von dem Geißbuben, der sich an Großstadtleben und Gasthofton nicht gewöhnen kann, und den die Heimatliebe in die Berge zurückführt, wird durch seinen freundlichen, wenn auch derben Humor wirken. Nr. 3, Die Geschwister und Nr. 4, Die Erzählung von dem alten Tunnelwärter, der sein Erspartes den Einwohnern des abgebrannten Dorfes opfert, liegen dem jugendlichen Geiste der 13—14jährigen am nächsten und werden den Eindruck nicht verfehlen. In Nr. 2 ist zuviel vom Sterben die Rede, der Abschnitt erscheint für die Jugend im allgemeinen zu hoch.

27. **Theodor Mügge**, Der Vogt von Sylt. Historische Erzählung. Für die reifere Jugend herausgegeben von Albert Geyer. Mit Illustrationen von H. Grobet. 244 S. Leipzig 1906, Abel & Müller. Geb. 3 M.

Mügges „Vogt von Sylt" ist anerkannt als ein Buch, das der reiferen Jugend mit Vorteil in die Hand gegeben werden kann. Es ist auch jetzt noch geeignet, die alten Gegensätze zwischen Deutsch und Dänisch, die einst für die Geschicke von Schleswig-Holstein so bedeutungsvoll gewesen sind, vorzuführen, vorausgesetzt, daß dem Leser die notwendigen geschichtlichen Kenntnisse zur Verfügung stehen, damit er etwas mehr als die Liebesgeschichte herausliest. Die neue Ausgabe ist gut ausgestattet.

28. **Theodor Mügge**, Afraja. Eine Erzählung aus dem hohen Norden. Für die reifere Jugend herausgegeben von Albert Geyer. Mit Illustrationen von H. Grobet. 267 S. Leipzig 1907, Abel & Müller. Geb. 3 M.

Die Verlagshandlung sucht den einst vielgelesenen Romandichter wieder zu Ehren zu bringen und seine inhaltlich fesselnden Schriften der Jugend von neuem zugänglich zu machen. Die lebendige Darstellung fremden Volkslebens, durch die Mügge sich einst großen Ruf erwarb, bietet auch jetzt noch der Jugend viel Anregendes. Die Tatsache, daß der Dichter in den Literaturgeschichten steht, wird der Kritik gegenüber den Stand erleichtern. Afraja spielt im 18. Jahrhundert auf den Lofoten und in den Finnmarken und schildert das Leben der Fischer, der norwegischen Strandbewohner und der Lappen in ihren freundlichen und feindlichen Berührungen.

29. **Willibald Alexis**, Die Hosen des Herrn von Bredow. Vaterländische Erzählung aus der Zeit Joachims I. von Brandenburg. Für die reifere Jugend herausgegeben von Albert Geyer. Illustriert von F. Zimmer. 250 S. Leipzig 1907, Abel & Müller. Geb. 3 M.

Daß der Verlag Alexis' berühmte Erzählung der Jugend noch zugänglicher machen will, ist verdienstlich, nur sei vorgeschlagen, unter der reiferen Jugend hier 15—16jährige Leser zu verstehen. Die Ausstattung ist gut; die Bilder freilich sagen nicht viel, es wäre glücklicher gewesen,

bei einer Erzählung, die so tief im brandenburgischen Heimatsboden wurzelt, dem Leser die Landschaften und Orte zu zeigen, in denen sich die Handlung abspielt.

30. **Niklaus Bolt**, Peterli am Lift. Eine Erzählung für die Jugend und ihre Freunde. Mit 10 Abbild. 100 S. Zürich, Art. Inst. Orell Füßli. Geb. 2,20 M.

Ein kleiner Graubündner wird Liftjunge in einem italienischen Gasthofe und verdient in peinlicher Sparsamkeit dort ein paar hundert Franken, mit denen die Alpenhütte der Familie aus den Händen eines Wucherers gerettet wird. Die Geschichte ist mit feiner Entwicklung des Seelenlebens erzählt, die moralisch-religiöse Belehrung, zumal am Schluß, hätte wegbleiben können. Die Bilder stellen einige hübsche Landschaften der Schweiz dar.

31. **E. Piening**, Pastor Hille und Familie auf Reisen. Für die reifere Jugend erzählt. 263 S. Dresden, E. Pierson. Geb. 4 M.

Pastor Hille und die Seinen, die uns zuerst als recht unpraktische, weltferne Leute geschildert werden, gehen auf Reisen nach Berchtesgaden. Sie entpuppen sich dabei als leidlich weltkundige Leute, die durch die Fährlichkeiten des Reise- und Kurlebens recht günstig durchkommen und mit der Aussicht auf einen guten Mann für die Tochter heimkehren. Die Versuche, die Zusammenstöße weltunkundiger Naturen mit dem modernen Großstadtbetrieb zu schildern, enden ziemlich bald, dafür werden dem Leser lange, teilweise ziemlich gelehrte Auseinandersetzungen über Land und Leute und Tagebuchkenntnisse eines liebenden Mädchens und eines abenteuernden Sekundaners vorgesetzt. Die Erzählung ist durch diese Zusätze zu weit ausgesponnen. Der Entwicklung der Charaktere fehlt es sehr an Lebenswahrheit; dem jungen Mädchen, das noch die Haushaltungsschule besuchen soll, und dem jugendlichen Schüler werden Äußerungen in den Mund gelegt, die mit dem ihnen anfangs gegebenen geistigen Gesichtskreis durchaus nicht übereinstimmen.

32. **Walter Heichen**, Die Spielplatzstadt oder das Vermächtnis des Sonderlings. Eine Erzählung für die Jugend. Mit einem Dreifarbendruck und 9 Vollbildern nach Originalen von Prof. R. Knötel. 242 S. Kattowitz, Phönix-Verlag. Geb. 4,50 M.

Heichen erzählt von einer Spielplatzstadt, einem Park mit Unterkunftsgebäuden, in dem Knaben frei von der Aufsicht Erwachsener nur unter selbstgewählten Führern die Ferien zubringen, miteinander ihre sanften oder wilden Spiele ausüben, sich dem Sport widmen, kurz sich aufs beste unterhalten und auch Feinden begegnen lernen. Psychologische Wahrheit läßt sich oft nicht voll zugestehen, die Führer sind viel zu reif geschildert, an die Einbildungskraft werden viel zu starke Ansprüche gestellt. Die Sprache der Knaben ist oft zu hoch, zu sehr dem Schriftdeutsch entnommen. Die Bilder stehen nur in losem Zusammenhange mit dem Text, haben auch ihren Platz sehr unabhängig von ihm erhalten.

33. **A. Oskar Klaußmann**, Den Nordpol erreicht. Schilderungen aus dem arktischen Leben für die reifere Jugend. Mit prächtigen Illustrationen von Prof. R. Knötel. 155 S. Kattowitz, Phönix-Verlag. Geb. 3 M.

Der Verfasser erzählt eine romanhafte Forschungsreise nach dem Nordpol, die natürlich den besten Erfolg hat, ganz nach dem Muster der Erzählungen von Jules Verne. Eingeschoben sind Vorträge über die früheren Forschungen im nördlichen Eismeer. Das Mischen von Roman und Geschichte stört die Einheitlichkeit des Aufbaus, ebenso das häufige

überspringen zu den verschiedenen Schauplätzen der ineinander verflochtenen Handlungen. Bisweilen ist der Neigung, Aufregung zu erzielen, zu sehr nachgegeben. Die Erörterungen über die Verwendbarkeit der Elefanten im Eismeer und über die Appetitlichkeit verschiedener beliebter Nahrungsmittel sind schief und wären besser aus einer Jugendschrift weggeblieben. Die Bilder sind, abgesehen von dem ersten, das eine abstoßende Szene darstellt, gut.

34. **A. Oskar Klaußmann**, Vesuvius der Feuerberg. Szenen von der letzten Vesuv-Katastrophe, für die reifere Jugend erzählt. Mit 4 Dreifarbendruckbildern und 1 Umschlagbild von Prof. Richard Knötel. 142 S. Kattowitz 1907, Phönix-Verlag. Geb. 3 M.

Die Geschichte erzählt zwei miteinander verflochtene Handlungen; die eine behandelt den letzten großen Vesuvausbruch mit mancherlei Zusätzen aus älterer und neuerer Zeit, die andere ein Raub- und Mordunternehmen. Die erste ist ziemlich stark mit gelehrtem Stoff überhäuft, die zweite bietet zuviel des Abstoßenden, des die Einbildungskraft zu stark Reizenden. Dabei steht der junge Leser immer in Gefahr, über Land und Volk in Süditalien sich eine falsche Vorstellung zu machen, als sei nämlich die Umgebung des Vesuvs einer Räuberhöhle vergleichbar. Die Handlungen sind nur äußerlich verschmolzen. Störend wirkt die Berufung auf Zeitungsberichte, die doch kaum in ein Werk gehören, das Dichtung sein soll. Die Bilder gehen zu sehr darauf aus, Aufregendes darzustellen.

35. **Max Felde**, Der Sohn der Wälder. Mit 26 Abbild. von W. Zwingle. 4. Aufl. 308 S. Stuttgart, Union. 4,50 M.

Darf eine Indianergeschichte noch empfohlen werden? Dieser Gattung der Jugendschriften haftet noch stark der Ruf der Übertriebenheit, des Schwelgens in blutigen Bildern, der unreinen Wirkung auf die Einbildungskraft an, ja, eine Geschichte, die nicht wenigstens etwas davon zu eigen hat, gilt nicht für eine richtige Indianergeschichte. Dem Verfasser des vorliegenden Buches muß zugestanden werden, daß er bemüht gewesen ist, jenen alten Fehler der Indianergeschichten zu vermeiden, er erzählt manchen friedlichen Auftritt, Ereignisse aus dem Leben im Indianerdorfe, in den Ansiedelungen der Weißen, Aufführungen im Zirkus und anderes mehr. Doch der Stoff reißt ihn mit fort, und er räumt den Kämpfen der Indianer und den blutigen Streitigkeiten halbwilder Kulturpioniere viel Platz ein, mehr vielleicht, als der erregbaren Einbildungskraft vieler junger Leser erlaubt werden darf. Bei allen Vorzügen des Buches — es erzählt sehr fesselnd und anschaulich — wird sich der Käufer überlegen müssen, ob er das Buch gerade seinem Sohne in die Hand geben darf. Die Ausstattung ist ausgezeichnet.

36. **Ad. Jos. Cüppers**, Der Gotenfürst. Erzählung aus Germaniens Vorzeit. Mit 4 Farbendruckbildern von E. Zimmer. 2. Aufl. 144 S. (Bachems neue illustrierte Jugendschriften. Bd. 34.) Köln, J. P. Bachem. Geb. 3 M.

Die Erzählung behandelt in dichterischer Ausgestaltung die Schicksale des Gotenfürsten Katwalda, der den Markomannenkönig Marbod stürzte. Sie enthält nichts, was man der Jugend vorenthalten müßte, doch sie geht zu einseitig auf das Aneinanderreihen aufregender Ereignisse, Kampf, Mord, Raub, aus und achtet zu wenig auf vertiefte Darstellung des germanischen Lebens, wie es z. B. G. Freytag in „Ingo" gibt. Dabei fehlt es an geschlossener Entwicklung der Handlung, zuviel Raum ist Episoden gewährt, die ohne inneren Zusammenhang mit der Haupthandlung nur äußerlich mit der Erzählung verwoben sind.

37. **Carl Blümlein,** Schloß Fechenbach. Eine wahre Geschichte aus dem Bauernkrieg. Mit 8 Bildern von H. Grobet. 3. Aufl. 152 S. Stuttgart, Union. Geb. 3 M.

Der Aufbau der Ritter- und Reitergeschichte wird dem Leser etwas unklar bleiben, die Persönlichkeiten aber sind anziehend geschildert, nur daß sie in anderen Geschichten derselben Art mancherlei Ähnlichkeiten finden. Der Schluß ist traurig, fast zu traurig für die Jugend, die Freude am Lesen haben will. Manches Anregende aus dem Leben der Ritter, Bürger und Bauern des 16. Jahrhunderts und aus der Geschichte der Reformation ist eingeflochten. Die Ausstattung ist ausgezeichnet. Der Text eignet sich für 12—13jährige Leser.

38. **Robert Münchgesang,** Waldkinder. Eine Erzählung für die Jugend und das Volk. 127 S. Gütersloh, C. Bertelsmann. Geb. 90 Pf.

Die Waldkinder sind die Bewohner einer einsamen Riesengebirgsbaude, die der Krieg von 1813 in seine Wirren hineinzieht. Sie verlassen das Schlesierland und finden nach mancherlei Erlebnissen eine neue Heimat im Rheinland. Einige eingeschobene Riesengebirgssagen, Darstellungen aus den Zuständen in Schlesien während des Freiheitskrieges und Schilderungen von den Kriegsereignissen erhöhen den Wert der schlichten Erzählung, die zugrunde gelegt ist.

39. **Gustav Nieritz,** Das neue Aschenbrödel. Der kleine Bergmann ob. Ehrlich währt am längsten. 2 Erzählungen für die Jugend. Mit 4 Farbendruckbildern. 166 S. Berlin, A. Weichert. Geb. 5 M.
40. — — Die Belagerung von Magdeburg. Eine Erzählung aus dem Jahre 1631. Neu bearbeitet und herausgegeben von Wilhelm Rheinen, Hauptlehrer. 63 S. Konstanz, C. Hirsch. Geb. 50 Pf.
41. — — Hans Egede, der Grönlandfahrer. Erzählung. Neu bearbeitet und herausgegeben von Wilhelm Rheinen, Hauptlehrer. Illustrierte Ausgabe mit 4 Farbendruckbildern. 95 S. Ebendaselbst. Geb. 50 Pf.

Gustav Nieritz († 1876) ist frei geworden, und man darf wohl vermuten, daß der Versuch, seine Schriften der Jugend wieder in die Hand zu geben, damit zusammenhängt. Es bestehen aber doch große Zweifel, ob man den Unternehmen der beiden Verlagshandlungen Glück wünschen soll; die moralisch so stark angehauchten Schriften entsprechen nicht mehr unserem Geschmack, die Zeit ist fortgeschritten und bietet unserer Jugend besseren Lesestoff. Sachlich am wertvollsten von den drei vorliegenden Bänden ist Hans Egede, doch auch hier überwuchert der äußerliche, moralische Aufputz.

42. Auf weiter Fahrt. Selbsterlebnisse zur See und zu Lande. Deutsche Marine- und Kolonialbibliothek. Begründet von Dr. Julius Lohmeyer, fortgeführt von Kapitänleutnant a. D. Georg Wislicenus. 5. Band. Mit 28 Abbild. u. einer Karte. 298 S. Leipzig 1907, W. Weicher. Geb. 4,50 M.
43. Auf weiter Fahrt. Selbsterlebnisse zur See und auf dem Lande. Deutsche Marine- und Kolonialbibliothek. Volksausgabe. Bearb. von G. Gramberg. Ebendaselbst 1906.
    1. Bändchen mit 5 Vollbildern. 82 S. 2. Bändchen mit 5 Vollbildern. 78 S. 3. Bändchen mit 5 Vollbildern. 85 S. Jedes Bändchen geb. 1 M.

Die Sammlung „Auf weiter Fahrt" gehört nach Inhalt und Ausstattung zu dem Vorzüglichsten auf dem Jugendschriftenmarkte. Der nunmehr vorliegende 5. Band bringt Darstellungen aus Australien, Südwestafrika, Ostasien, Kamerun, Alaska, aus der Südsee, dem Mississippigebiete und aus Ostafrika.

Die Volksausgabe ist entstanden infolge einer Anregung, die an den Verlag gelangt ist, die Schilderungen der erschienenen großen Bände weiteren Kreisen zugänglich zu machen in der Weise, daß bei der Auswahl der Stücke das Verständnis des Alters von 12—14 Jahren berücksichtigt werden sollte. Man kann nur dem Verlag dafür Dank wissen und dem Unternehmen, das neben dem großen einhergehen soll, besten Erfolg wünschen. Die Volksschulbüchereien seien auf diese wohlausgestattete und wohlfeile Ausgabe hingewiesen. Das erste Bändchen enthält fünf, das zweite vier, das dritte wieder fünf Erzählungen.

44. Sammlung belehrender Unterhaltungsschriften f. d. deutsche Jugend in Verbindung mit Wilhelm Capelle herausgegeben von **Hans Vollmer**. Berlin 1907, H. Paetel.

Band 21. **M. Wilhelm Meyer**, Die Entstehung der Erde. Mit 2 Illustrationen. 159 S. Geb. 1,50 M.

Band 22. **M. Wilhelm Meyer**, Weltkatastrophen. Betrachtungen über die zukünftigen Schicksale unserer Erdenwelt. 193 S. Geb. 1,50 M.

Band 23. **Karl Fuchs**, Ritterburgen und ritterliches Leben in Deutschland. Mit 16 Illustrationen. 167 S. Geb. 1,75 M.

Der 1. Band bringt eine Anzahl von Kapiteln aus dem größeren Werke, das unter dem gleichen Titel erschienen ist und 1904 bereits die fünfte Auflage erlebt hat. Der Verfasser, der hochverdiente ehemalige Direktor der Gesellschaft Urania in Berlin, hat selbst die Auswahl bestimmt, nur kleine Änderungen und Erläuterungen, wie sie das Verständnis der Leser erforderte, sind angebracht worden. Der Stoff ist in drei Kapiteln gegeben: Die Entstehung der Erde und ihrer festen Hülle, die urzeitlichen Temperaturverhältnisse, die Entstehung des Lebens und seine Beziehungen zur Materie. Als Leser sollen in erster Linie die Schüler höherer Lehranstalten in Betracht kommen, sie werden die entsprechenden wissenschaftlichen Vorkenntnisse aus der Schule zum Lesen des Buches mitbringen, bei den Erläuterungen ist jedoch auch auf solche Leser Rücksicht genommen worden, die ohne gymnasiale Bildung an das Buch herangehen, so daß auch diese zu vollem Verständnis kommen können. Ein Wunsch des Verfassers wie des Herausgebers ist, daß das Buch nicht nur Aufschluß über die Erdgeschichte gibt, sondern auch der materialistischen Welt- und Lebensanschauung entgegentritt. Für denselben Leserkreis ist der 22. Band bestimmt, der ausgewählte Kapitel aus Meyers Werk „Der Untergang der Erde und die kosmischen Katastrophen" enthält. Von ihm gilt dasselbe, was Meyer in dem großen Werk gesagt hat, daß es sehr viel Vermutungen vorführt; aber wenn wir auch nichts Sicheres über die Zukunft wissen, so wollen wir doch nicht unterlassen, über die Zukunft nachzudenken, und dafür dem jungen Leser zu helfen, soll die Aufgabe des Buches sein. Das erste Kapitel schildert den Tod als Schöpfer des Lebens, um darzustellen, wie eng Untergang und Entstehung miteinander verknüpft sind, wie diese aus jenem sich ergibt. So kommt man zu der Beobachtung: in der Vereinigung von Welten, der der uns bekannte Teil der Welt angehört, findet ein Aufstreben, ein Entwicklungsgang statt, der nur durch den Untergang einzelner Glieder unterhalten werden kann; der Untergang einer Welt fördert die Weltentwicklung. „Wollen wir die Entstehung der Welt aus ihrer Entwicklung verstehen lernen, so müssen wir den Untergang einer bestehenden Welt verfolgen bis zu dem Augenblick, wo der Kreislauf wieder aufzustreben beginnt." Von den Möglichkeiten eines Weltunterganges wird nun in zwölf Kapiteln gesprochen.

Mit gründlicher Sachkenntnis und gestützt auf die besten Quellen

schildert Fuchs die Ritterburgen und das ritterliche Leben in Deutschland. Er gibt zunächst einen Überblick über die Geschichte des Rittertums und stellt dann die Rechte und Pflichten der Ritter, ihre Wohnsitze und ihr Leben im Kriege und im Frieden des Hauses dar. Eine Anzahl Anmerkungen dienen der wissenschaftlichen Erläuterung. Die trefflich ausgeführten Bilder geben Einblick in die Hauptformen ritterlicher Burganlagen. Der Ton der Darstellung bestimmt das Buch für reifere Leser, doch das Alter kann etwas niedriger gewählt werden, als für die beiden vorhergehenden Bände; 14—15jährige werden es gut verstehen.

45. Prof. Dr. J. W. **Otto Richter** (Otto v. Golmen), Deutsche Seebücherei. Erzählungen aus dem Leben des deutschen Volkes zur See für Jugend und Volk. Altenburg 1907, St. Geibel.
13. Band. Unsere Marine im deutsch-französischen Kriege 1870 und 1871. Erinnerungsblätter. Unter Benutzung amtlicher Quellen. Vollbild u. Buchschmuck v. R. Starcke, Weimar. 169 S. Kart. 1,50 M.
14. Band. Die brandenburgische Kolonie Groß-Friedrichsburg und ihr Begründer Otto Friedrich von der Groeben. Eine Erzählung aus der Wende des 17. und 18. Jahrhunderts. Unter Benutzung amtlicher Quellen. Vollbild und Buchschmuck von R. Starcke, Weimar. 124 S. Kart. 1 M., Biblb. 1,35 M.
15. Band. Unsere Marine in der Südsee zum Schutze deutscher Pionierarbeit und zur Wahrung deutscher Interessen (1872—1880). Unter Benutzung amtlicher Quellen. Vollbild und Buchschmuck von R. Starcke, Weimar. 187 S. Kart. 1,50 M., Biblb. 1,85 M.
16. Band. Wie Samoa gewonnen ward. Rückblick auf eine 20jährige Zeit voller Sorgen, Kämpfe und Opfer. Unter Benutzung amtlicher Quellen. Vollbild und Buchschmuck von R. Starcke, Weimar. 111 S. Kart. 1 M., Biblb. 1,35 M.

Bd. 13 erzählt die Taten der preußisch-deutschen Flotte im Kriege 1870/71, die viel Erhebendes bieten. Freilich sind ihrer, den schwachen Kräften entsprechend, nicht allzu viel, und der Verfasser hat, um den Band zu füllen, mancherlei Nebenwerk hinzugenommen. Es ist zuviel lehrhafte Auseinandersetzung in dem Bande und zuviel Kritik an Stelle der Erzählung. Fesselnder ist Bd. 14 ausgefallen, der auf den Berichten des Majors v. d. Groeben beruht. Bd. 15 behandelt mit großen Längen die deutschen Handelsunternehmungen in der Südsee und die sie unterstützende Tätigkeit der Flotte. Die Darstellung gelangt nur bis 1880, bis zur Ablehnung der Samoavorlage durch den Reichstag. Es fehlt demnach gerade noch die Hauptsache. Wünschenswert wäre gewesen, daß auf abschweifende Schilderungen verzichtet wurde und durch Hereinziehen der wirklichen deutschen Erwerbungen eine geschlossene Darstellung gegeben wurde. Für den Leser ergibt sich jedenfalls eine große Enttäuschung, wenn er sich durch den Band hindurcharbeiten soll und sich für das Beste auf einen anderen, der vielleicht später erscheint, verwiesen sieht. Eine teilweise Ergänzung bringt Bd. 16 für Samoa, in dem der Streit um die Inselgruppe bis zum Abkommen von 1900 dargestellt wird. Auch hier wäre eine knappere, die Handlung in rüstigem Fortschreiten gebende Erzählung willkommen gewesen.

46. **Jugendblätter**, herausgegeben von R. Weitbrecht. 72. Jahrg. 388 S. Stuttgart, J. F. Steinkopf. 4,50 M.

Der neue Band ist gleich den früheren empfehlenswert. Das Gedicht „Frauenseele“, S. 292, ist für Kinder zu hoch, im Verston zu schwer.

47. Sonntagsbibliothek. Stuttgart, D. Gundert. Jedes Bändchen 1 M.
Nr. 38. **Hans Lützhöft**, Die Engel der Weihnacht. 5 Weihnachtsgeschichten. Autorisierte Übersetzung aus dem Dänischen von Pauline Klaiber. 123 S.
Nr. 39. **Egerton R. Young**, Meine Hunde im Nordland. Autorisierte Übersetzung aus dem Englischen. 131 S.

Die Weihnachtsgeschichten sind tief religiös empfundene Märchen mit feiner Schilderung der Charaktere und Lebensverhältnisse. Die Übersetzung ist gut gelungen. Das Buch paßt, vornehmlich als Mädchenlektüre, für das Alter von 13—15 Jahren. Young erzählt von seinen Hunden, die ihm während seiner Berufstätigkeit in Kanada Freunde und Helfer gewesen sind. Der Verlag hat mit der Aufnahme des Buches die Sammlung in glücklicher Weise bereichert. Es bringt nicht nur viel Anregendes aus dem Tierleben Kanadas, sondern auch fesselnde Bilder aus dem Leben der Indianer jenes Gebietes. Es eignet sich für Knaben von zwölf Jahren an.

48. Münchener Jugendschriften. München, Münchener Jugend- und Volksschriftenverlag. Jedes Bändchen 15 Pf., Doppelbändchen 30 Pf.
Nr. 21. **Heinrich Smidt**, Das Kind der Hallig. Erzählung. 56 S.
Nr. 22/23. Ali Baba und die vierzig Räuber und andere Märchen aus Tausend und einer Nacht. 104 S.
Nr. 24. **Marianne Maidorf**, Künstlerkind. Der tapfere Italienerjunge. 2 Erzählungen. 72 S.
Nr. 25. **Hermine Proschko**, Die Nachtigall und andere Erzählungen. 63 S.

Die Münchener Jugendschriften bemühen sich in höchst anerkennenswerter Weise, für die oberen Klassen der Volksschulen und die unteren Klassen der Mittelschulen guten Lesestoff billig anzubieten. Die vorliegenden vier Bändchen entsprechen durchaus der Absicht und werden der Jugend mit Vorteil in die Hand gegeben werden. Nr. 21 erzählt von einem Seemann, den die Abenteuerlust in die Ferne treibt, die Sehnsucht nach der Heimat aber trotz glänzenden Lebens zurückführt; die Absicht, moralisch zu belehren, tritt ziemlich stark hervor. Nr. 22/23 bringt außer der Titelgeschichte Märchen von Harun al Raschid und von Aladins Wunderlampe. Nr. 24 will in katholischem Sinne erbauen durch die Lebensgeschichte eines jungen Mädchens, der Tochter fahrender Leute, und durch die Erzählung von einem italienischen Knaben, der nach Deutschland reist, um den kranken Vater heimzuholen. Das Bestreben, religiös auf das Denken der Leser einzuwirken, ist taktvoll durchgeführt, der dichterische Wert der Geschichten darf freilich nicht allzu hoch eingeschätzt werden. Nr. 25 enthält drei Erzählungen der rühmlich bekannten Dichterin, die den Sammlungen „Jugendlaube“ und „Jugendheimat“ entnommen sind; die beiden ersten über Mozart und Canova eignen sich recht gut als Lesestoff für die Jugend.

49. Jugendspiegel. Neue Kinderbücher, herausgegeben von **Helene Rieß** und **Eugenie Hoffmann**. 1. Bändchen. 7 Märchen. Mit 25 Bildern nach Original-Federzeichnungen v. Pauline Ebner. 64 S. Wien 1905, H. Heller & Co. 20 Pf.

50. Neue Kinderbücher, herausgegeben von **Helene Scheu-Rieß** und **Eugenie Hoffmann**. Ebendaselbst. 1907.
2. Bändchen. Dies und das und noch etwas. Reime erdacht für sein Enkelkind von einem Großvater. Mit Bildern von Hermine Heller-Ostersetzer. 30 S. 20 Pf.
3. Bändchen. Johann Nepomuk Vogl. 2 Märchen. Mit Bildern von Maler Alex. Hartmann. 32 S. 20 Pf.

Ein Begleitwort zum ersten Bändchen stellte eine billige Sammlung guter Jugendschriften in Aussicht, sie sollte unter dem Titel „Jugend-

spiegel" erscheinen. Der Name ist bei den nächsten beiden Heften verschwunden, auch Form und Stärke sind bedeutend verkleinert. Nr. 2 nennt sich sogar bescheiden nur ein Heft. Dem Inhalte nach ist Nr. 1 gut, die Märchen sind recht ansprechend. Nr. 2 bringt anspruchslose Reime, von denen einige sich gut zum Lernen für kleinere Kinder eignen; bisweilen freilich ist die Wahl der Ausdrücke und Reimworte nicht glücklich, nicht kindlich genug. Nr. 3 enthält zwei Märchen von Vogl, dem österreichischen Dichter, den die Gegenwart fast nur durch einige seiner Gedichte kennt, während die anderen seiner einst vielgelesenen Werke in Vergessenheit geraten sind. Was die beiden vorliegenden Erzählungen angeht, ist das Urteil der Nachwelt nicht ganz ungerecht gewesen, sie erheben sich nicht über Durchschnittsware.

51. Deutsche Jugend- und Volksbibliothek. Stuttgart 1907, J. F. Steinkopf. Geb. je 1 M.

Bd. 211. **A. v. Liliencron**, Der Entscheidungskampf am Waterberg. Nach Briefen von Mitkämpfern und mit Benutzung der Veröffentlichungen des Generalstabs. 144 S.

Bd. 212. **K. J. Spindler**, Nordlicht. Erzählung. 144 S.

Bd. 213. **Margarete Spörlin**, Der Pelzrock und andere Geschichten. Aus den elsässischen Lebensbildern. 158 S.

Bd. 214. **Albert Tesch**, Friedrich Ludwig Jahn, der deutsche Turnvater. 144 S.

Bd. 215. **C. Winter**, Ein Überzähliges u. andere Geschichten. 143 S.

A. v. Liliencron erzählt die Kämpfe am Waterberg, namentlich die Erkundungsritte der Offiziere v. Arnim und Salzmann und den Kampf der Kompagnie Puder am 11. August 1904, eingeflochten in eine romantische Liebesgeschichte. Dieser kann nun freilich ein größerer Wert nicht zuerkannt werden. Die Geschichte der südwestafrikanischen Kämpfe, die in der Hauptsache dem Generalstabswerke nacherzählt ist, behält selbstverständlich auch in diesem Gewande ihren Wert, nur wäre zu wünschen, daß wenigstens die Erwachsenen ihre Kenntnis unmittelbar aus dem Generalstabswerke entnähmen. Für die Jugend erscheint die romanhafte Einkleidung weniger geeignet. In Nr. 212 erzählt Spindler einen grönländischen Roman aus der Zeit nach 1795, in dem manches Fesselnde aus dem Leben der Grönländer in jener Zeit dargestellt wird. M. Spörlin gibt einige von tiefem, religiösem Geiste durchwehte Geschichten, die hauptsächlich in der Zeit der Religionskämpfe im Elsaß spielen und Szenen aus dem Leben Evangelischer in der Zeit der Verfolgung schildern. Die Lebensbeschreibung Jahns stellt im Überblick die wichtigsten Ereignisse im Leben des alten Turnvaters dar, wie sie sich unter dem Eindruck der großen politischen Vorgänge entwickelten, und sucht, soweit es der Raum erlaubt, die von Jahn in Wort und Schrift vertretenen Gedanken zu erläutern. Besonders wird Jahns tatkräftiges Eintreten für die vaterländischen Gedanken hervorgehoben. In Nr. 215 endlich sind drei Geschichten mit feinen Schilderungen des Seelenlebens enthalten. Als Volksschrift ist der Band sehr zu empfehlen, für die Jugend sind die Erzählungen etwas hoch, doch sie sind für 13—15jährige verständlich.

52. **Marie v. Ebner-Eschenbach**, Aus meinen Schriften. Ein Buch für die Jugend. 95 S. Berlin 1907, Gebr. Paetel. Geb. 1 M.

Um Wünschen, die an sie herangetreten sind, entgegenzukommen, hat die Dichterin die vorliegende Auswahl aus ihren Schriften für die Jugend zusammengestellt. Die Erzählungen sind ausgezeichnet, nur möchten nicht gerade die „Kleinen" als Leser ausgesucht werden; wir empfehlen das Buch für 13—14jährige, namentlich Mädchen.

53. **Der Jugendgarten.** Eine Festgabe für junge Mädchen. Erzählungen ernsten und heiteren Inhalts, Gedichte, Unterweisungen aus Natur, Haus und Geschichte, Beschäftigungen, Sport und Spiele. 31. Band. Mit 179 ein- und mehrfarbigen Abbildungen. 287 S. Stuttgart, Union. Geb. 5 M.

Der neue Band zeigt dieselben großen Vorzüge des im 58. Bande des Pädag. Jahresb. angezeigten 30. Bandes. Bei einigen Erzählungen tritt die lehrhafte moralische Absicht etwas stark hervor, im übrigen gehört der Inhalt zu dem Besten, was die neueren Erscheinungen bieten.

54. **Agnes Sapper**, Lieschens Streiche und andere Erzählungen. Mit Bildern von Gertrud Caspari. 250 S. Stuttgart, D. Gundert. Geb. 3,60 M.

Das Buch enthält eine lange Reihe von 18 Kindergeschichten, die sinnig und gemütvoll erzählt sind und von guter Beobachtung des Kinderlebens zeugen. Indes sie sind fast alle zu lehrhaft gestimmt, etwas mehr Kraft und Humor in Ton und Darstellung würde das Buch anziehender machen und den kleinen Leserinnen mehr Abwechslung bieten. Großen Vorteil hat das Buch von der trefflichen Ausstattung, zumal den reizenden Casparischen Kinderbildern, die zum guten Teil an Humor ersetzen, was dem Texte davon abgeht. Das Buch eignet sich für Mädchen von 9—10 Jahren.

55. **Fanny Stöckert**, Von Sieben die Älteste. Erzählung für junge Mädchen. Illustriert von H. Grobet. 181 S. Leipzig, Abel & Müller. Geb. 3 M.

Suse, von sieben Kindern das älteste, hat die Pflege jüngerer Geschwister satt und strebt als modernes Mädchen nach Selbständigkeit. Da sie — sehr unmodern — nichts Sonderliches gelernt hat, wird sie Gesellschafterin in Berlin, erst unglücklich, dann glücklich bei einem alten Fräulein, das seinen Überfluß an Geld schließlich dazu verwendet, um dem armen Mädchen die Heirat mit einem noch ärmeren Leutnant zu ermöglichen. Das Buch enttäuscht insofern, als es am Anfang auf die Fragen über die Berufswahl der Mädchen einzugehen scheint, dann aber völlig ins Fahrwasser der Backfischliebesgeschichte einlenkt. Einzelne Lebensverhältnisse und persönliche Züge sind hübsch geschildert. Sprachliche Eigentümlichkeiten, wie das Weglassen der Formen „habe“ und „worden“, hätten vermieden werden sollen.

56. **Felicitas Jakobitz**, Vom grünen Hause. 2 Erzählungen für jüngere Mädchen. Mit Buchschmuck von H. Grobet. 284 S. Leipzig, Abel & Müller. Geb. 2,50 M.

Die beiden Erzählungen sind Sammlungen von kleinen Erlebnissen aus dem Kinderleben, die in Zusammenhang miteinander gebracht sind, die erste durch eine Pensionsgeschichte, die zweite durch die Erzählung von einem Ferienaufenthalte. Die Kinder werden in ihrem Verkehr mit Erwachsenen und untereinander mit Verständnis geschildert, wenn auch wiederholt Unkindlichkeiten unterlaufen; z. B. sagt ein Kind von sich selbst: „mir geht es wie einem jungen Vollblutpferd, leisten kann ich etwas, aber ich muß den Druck einer festen Hand spüren“; oder Kinder unterhalten sich über Erziehungsgrundsätze.

57. **Maria Wyß**, Müssen und Wollen. Eine Erzählung für die reifere Jugend. 172 S. Zürich, Art. Institut Orell Füßli. Geb. 2,50 M.

Eine Mädchengeschichte wird erzählt, die mit Erziehungsfragen beginnt und mit einer erfolgreichen Liebesgeschichte endet. Am Anfang wird etwas zuviel Moral gegben, später werden heitere Abenteuer mit ziemlich wenig Humor erzählt. Die Rettung einer jungen Dame in zerrissenem Badeanzug aus dem Seebade wird ziemlich breit ausgeführt!

Das Seelenleben der einzelnen Personen ist nicht immer folgerichtig geschildert. Die Frage nach der Notwendigkeit der Mädchenberufe wird öfter berührt, aber die Geschichte kommt zu dem leichten Schluß, daß diese recht gut sind, um durch sie in den Hafen der Ehe einzulaufen. Das Buch bietet jungen Mädchen nicht genug für Herz und Geist.

58. **Clara Nast**, Unseres Ännchens Schuljahre. Erzählung für jüngere Mädchen. Mit Aquarell- und Federzeichnungen von Heinrich Susemihl. Große Ausgabe. 248 S. Berlin, A. Weichert. Geb. 6 M.

Die Verfasserin erzählt eine lange Reihe kindlicher Streiche, meist Zusammenstöße mit der Schulzucht, die sich auf das Leben der Heldin vom 6. bis zum 14. Lebensjahre verteilen. Einzelne Abschnitte sind nicht ohne Humor, bisweilen ist aber der Witz sehr gesucht. Auffallend ist die Unkindlichkeit in den Reden der Kinder, zumal am Anfang. Dieser Mangel macht es schwer, zu einer Empfehlung des Buches zu gelangen.

59. **Marie v. Felseneck**, Die blonde Monika. Eine Pensionsgeschichte. Mit 5 Vollbildern von Heinrich Susemihl. 236 S. Berlin, A. Weichert. Geb. 6 M.

Die Pensionsgeschichte erzählt zunächst die Bezähmung der Widerspenstigen, die in Gestalt einer ebenso reichen wie verwöhnten Amerikanerin auftritt, erst durch den machtvollen Einfluß einer deutschen Hausfrau und Tante, dann durch die ehrbare Einwirkung eines Töchterpensionates. Das Gewand der Weltdame, das die Heldin zuerst trägt, wird möglichst bald abgestreift, um diese als Führerin zu allerhand Backfischunarten zu verherrlichen. Die Heilung wird mit einigen Rührszenen bewirkt, dann läuft die Erzählung in die Wege der Liebesgeschichten ein, bis einige Paare am Ende zusammengebracht sind.

60. **Anna Schieber**, Röschen, Jaköble und andere kleine Leute. Ein Geschichtenbuch für Kinder und Kinderfreunde. Mit Bildern von Amalie Bauerle. 254 S. Stuttgart, D. Gundert. Geb. 3,60 M.

Die Geschichten erzählen Ernstes und Heiteres aus dem Kinderleben. Sie sind stark moralisch gehalten, und die Verfasserin hat die gute Lehre auch noch öfter zum leichteren Verständnis an den Schluß gesetzt. Es ist hierin des Guten zuviel getan. Man sehnt sich beim Lesen nach etwas mehr Humor, jenem Humor, der sich beim Beobachten des Kinderlebens so gern auslöst. Die Charakterisierung der kindlichen Gestalten ist gut, ihre Sprache bisweilen zu sehr die Ausdrucksweise der Erwachsenen.

VII. Zeichnen.

Von

Martin Ludwig,

Lehrer an der städtischen Schule für Frauenberufe in Leipzig.

Allgemeines.

Die „Reform des Zeichenunterrichts“ scheint ihren Höhepunkt bereits überschritten zu haben und im Abflauen begriffen zu sein. Es war vorauszusehen, daß diese künstlich erzeugte Bewegung nicht lange dauern würde und daß das Feuer der Begeisterung für alles Ausländische, das uns Deutschen schon so manchen bösen Streich gespielt hat, nicht lange so hell lodern würde wie im Anfang. Das eigene Gute, um das uns Amerikaner und Engländer beim Hospitieren in unserm Zeichenunterricht offen und ehrlich beneideten, wurde verleugnet, um die amerikanische Art, zeichnen zu lehren, um so höher in den Himmel heben zu können. Warnende, zur Besinnung mahnende Stimmen wurden niedergeschrien, und wer es trotzdem wagte, seine in jahrzehntelanger liebevoller Pflege des Zeichenunterrichts erworbenen Erfahrungen zu verteidigen, der wurde von kaum fertig gewordenen, neubackenen Zeichenlehrern liebevoll als „altgewordener Mensch“ bezeichnet.

Die schulischen Erfolge dieser Eiferer waren bisher meist mehr mit dem Metermaß und mit dem Zentnergewicht, d. h. nach den verbrauchten Zeichenmaterialien, zu prüfen als mit der pädagogischen Einsicht. In den Ausstellungen sah es so kunterbunt aus wie in einem Warenhause. Galt es doch, den Laien zu imponieren, und das war nicht schwer! Da gab es bemalte Holzschachteln, Mappen, Tongefäße zu Hunderten, schon die Kleinsten lieferten Skizzen von Landschaften, Menschen und Tieren, sie entwarfen Postkarten und illustrierten Gedichte. Ja, schon war man so weit, das Zeichnen nach dem Modell zu verpönen und von den Kleinen das aus dem Gedächtnis gezeichnet zu verlangen, was sie einmal in Leben und Bewegung gesehen hatten. Sogar einen 8 m langen und 1 m hohen Wandfries vermochten schon 12- bis 14 jährige Schuljungen in merkwürdig übereinstimmender Auffassung und Ausführung mit dem Leben abgelauschten menschlichen Figuren zu zieren! Ein systematisches methodisches Fortschreiten vom Einfachen zum Zusammengesetzten war auch nicht mehr nötig. „Alle können alles“ war die Devise. Die Schüler brauchten auch keine technischen Unterweisungen mehr, sie arbeiteten in ihnen freigestellter beliebiger Zeichentechnik, in Kohle, Kreide, Buntstift, mit Tempera- oder Aquarellfarben.

Wer nicht mit den Reformen durch dick und dünn ging, wurde als nicht auf der Höhe der Situation stehend verhöhnt oder mit geringschätzigem Achselzucken abgetan. Eine Unzahl meist besser ungeschrieben

gebliebener Lehrbücher, Leitfäden und Leitfädchen trugen die großen Errungenschaften in die Weite und zeigten, wie man mit dem neuen Zeichenunterricht, den man, im Gegensatz zu dem alten, am liebsten Kunstunterricht nannte, sogar in den „schwierigeren Volksschulen" einigen Erfolg haben könne.

Diesem blinden Eifer gegenüberzutreten, wäre nutzlose Mühe gewesen; man konnte sich lediglich abwartend verhalten. Noch immer ist die Erfahrung die beste Lehrmeisterin gewesen, freilich auch die teuerste. So war auch hier zu erwarten, daß die Schulpraxis sehr bald das Irrige der ganzen Bewegung korrigieren würde. Die Symptome mehren sich, welche beweisen, daß diese Erkenntnis schon kommt, und daß es viel richtiger gewesen wäre, in Ruhe das vorhandene stattliche Gebäude auszubauen, als es ganz abzubrechen — da es doch an derselben Stelle, aus denselben Bausteinen und ohne größere Mittel wieder errichtet werden muß.

Das Überflüssige der ganzen Reformbewegung wird am besten illustriert durch einen Vergleich der Reformgedanken mit den Grundsätzen, die der seinen 75. Geburtstag am 4. April 1907 in voller Rüstigkeit feiernde Altmeister Professor Fedor Flinzer als 39jähriger 1871 in „Troschels Monatsblättern" veröffentlichte. Sie lauten:

1. Ziel des rationellen Zeichenunterrichts an den allgemeinen Bildungsanstalten ist: sicheres Auge, feste und gewandte Hand, Sinn und Verständnis für das Richtige und Schöne in der sichtbaren Welt.

2. Der Zeichenunterricht gehört zu den allgemeinen, formal bildenden Unterrichtsfächern.

3. Der Zeichenunterricht muß in den Schulen obligatorisch erteilt werden.

4. Es ist möglich, das Augenmaß in jedem Menschen bis zu einem hohen Grade auszubilden.

5. Je größer die Denkfähigkeit des Schülers, um so größer ist der Nutzen, den er aus dem Zeichenunterricht zieht.

6. In der Schule ist das Richtigzeichnen gegenüber dem Schönzeichnen in erste Linie zu stellen.

7. Der Zeichenunterricht muß beim Schüler das Interesse erregen und festhalten.

8. Der Schüler soll nur solche Objekte wiedergeben, welche er begrifflich fassen kann.

9. Hilfslinien sind nur dann zu verwenden, wenn sie aus dem Wesen des zu zeichnenden Objekts organisch hervorgehen.

10. Die Herstellungsart (Technik, Manier) einer Zeichnung darf dem Schüler nur technische Schwierigkeiten bereiten.

11. Aller Schematismus ist dem Verständnis schädlich und deshalb für die Schule verwerflich.

12. Eine Kopie darf der Schüler nie in Größe des Originals oder so ausführen, daß die betreffende Größe durch Multiplikation oder Division darin aufgeht.

13. Die Hilfstheorien des Zeichnens müssen auf Grund von Naturanschauungen gelehrt werden.

14. Die Schattierung der Kontur ist vor der Lehre vom Licht und Schatten begriffsverwirrend und folglich schädlich.

15. Die Lehre von den Farben ist für den Zeichenunterricht von ganz besonderem Werte.

16. Der Zeichenunterricht muß Anregung und Anleitung geben zur selbstschöpferischen Tätigkeit.

17. Der Massenunterricht ist dem Einzelunterricht vorzuziehen.

18. Der Massenunterricht muß Rücksicht nehmen auf die bessere Befähigung einzelner.

19. Der Gebrauch von Hilfsinstrumenten ist nur ausnahmsweise und höchstens dann zu gestatten, wenn Augenmaß und Handfertigkeit des Schülers keinerlei Unsicherheit mehr zeigt.

20. Das Übertragen (Pausen) der vom Schüler gefertigten Zeichnung auf anderes Papier ist nur aus Rücksicht auf die Reinlichkeit derselben ausnahmsweise zu gestatten.

21. Das Visieren ist dem Schüler nicht nur erlaubt, sondern sogar geboten.

22. Reißbretter sind den Zeichenheften vorzuziehen.

23. Der Zeichenunterricht bedarf eines für seinen Zweck eingerichteten Saales.

24. Bei den Examenausstellungen müssen sämtliche und zwar ausschließlich von der Hand des Schülers gefertigten Arbeiten ausliegen.

Otto Scheffers-Dessau schreibt dazu in Heft 7 der Zeitschrift „Schauen und Schaffen" unter anderem: „Die meisten dieser Thesen sind heute selbstverständliche Wahrheiten geworden, mußten aber seinerzeit noch besonders betont werden. Keine der Thesen steht im Widerspruch zu den Forderungen unserer besseren Reformer. Selbst der Massenunterricht ist ja neuerdings wieder zu Ehren gekommen, nachdem er eine Zeitlang in Acht und Bann getan war. Die 6. These besagt, daß eine unbeholfene aber charakteristische Zeichnung mehr Wert hat als eine ausdruckslose in gezierter Linienführung. Flinzer forderte schon damals, vor 36 Jahren, Rücksichtnahme auf das Interesse des Schülers, er bekämpfte den Schematismus, betonte die Notwendigkeit, immer auf die Anschauung zurückzugehen, er war der erste, der systematisch die Vorlagenhefte verbannte, er verlangte die ausgiebigste Verwendung der Farbe (freilich nicht im rein impressionistischen Sinne), die Anregung zu selbstschöpferischer Tätigkeit und die Benutzung von Reißbrettern (Blöcke gab es noch nicht), welche in Verbindung mit seinen Klappzeichentischen ein Zeichnen bei freier Armhaltung ermöglichten. Alle diese Forderungen unterschreiben auch die Allermodernsten.

Nur in einem, allerdings wesentlichen Punkte steht Flinzers Auffassung in scharfem Gegensatze zu derjenigen vieler unserer Zeitgenossen: er stellt die Verstandesbildung durch den Zeichenunterricht der Geschmacksbildung voran, ohne deshalb jedoch die letztere zu vernachlässigen; er betrachtet infolgedessen manches als unnütze oder gar schädliche Spielerei und Zeitvergeudung, was andere für höchst wichtig halten, z. B. das Bildchenmachen im Anfangsunterrichte und das vorzeitige Skizzieren. Aber gerade über diese Frage, ob Verstandes- oder Geschmacksbildung voranzustellen, ob man etwas zeichnen lassen darf, was das Kind geistig noch nicht völlig zu erfassen vermag, sind die Akten noch nicht geschlossen. Flinzer hat noch eine große Anhängerschar, und verschiedene Anzeichen deuten darauf hin, daß man neuerdings geneigt ist, sich wieder mehr seiner Auffassung zuzuwenden. Wie wäre anders die beifällige Aufnahme des „verändernden Gedächtniszeichnens" zu verstehen, das sich doch in erster Linie in den Dienst der Verstandesbildung stellt? Hat ferner nicht erst kürzlich selbst der Künstler Hans Thoma die Notwendigkeit, den Zeichenunterricht auf mehr mathe-

matischer Grundlage aufzubauen, betont, und fordert nicht Cornelius Gurlitt (siehe die 137 Antworten auf die Anfrage des Sächsischen Zeichenlehrervereins) das Zeichnen einfacher Gegenstände aus dem Kopfe in verschiedenen perspektivischen An- und Aufsichten?" usw. usw.

Bemerkenswert ist das immer mehr zutage tretende Bestreben der Reformer, den Zeichenunterricht nicht mehr als ein den Intellekt bildendes Unterrichtsfach anzusehen, das der Allgemeinbildung dient, sondern ihn als technisches Fach und als Kunstunterricht zu bezeichnen. Sehr treffend sagt darüber O. Scheffers-Dessau („Schauen und Schaffen" 6): „Der Zeichenunterricht, wie er in der Schule gepflegt wird und auch nur gepflegt werden kann, hat mit bildender Kunst nicht mehr zu tun, als mit Poesie der Sprachunterricht, der sich dennoch nicht Kunstunterricht nennt. Wir wecken und fördern zwar Kräfte, welche die Grundlage für künstlerisches Schaffen bilden, aber von eigentlicher Kunst ist das, was in der Schule betrieben wird, dennoch so himmelweit entfernt, wie das Aufsatzschreiben und Übersetzen vom Dichten. Im Sprachunterrichte werden die erhabensten Kunstwerke unserer und fremder Klassiker der Lektüre und den grammatischen Übungen zugrunde gelegt, sie werden besprochen und auswendig gelernt, im Zeichenunterricht jedoch, besonders im „reformierten" ist die Verwendung von Kunstwerken so gut wie ausgeschlossen. Die Verwendung von Gipsabgüssen nach Meisterwerken z. B. gilt als geradezu verpönt, und mit dem Betrachten oder Besprechen von Kunstwerken hat es trotz Lichtwarks aus vielen Gründen noch gute Weile. Mögen manche kunstbegeisterte Zeichenlehrer sich noch so sehr gegen den Gedanken sträuben, es ist nun einmal Tatsache, daß wir vornehmlich logisches Denken, allerdings nach einer besonderen Richtung hin fördern, die sonst im Schulunterrichte recht wenig Beachtung findet. Die Anschauungskraft, das Vorstellungsvermögen, das Formgedächtnis, das Kombinationsvermögen, die Phantasie und alle andern Geisteskräfte, die der Zeichenunterricht vornehmlich ausbildet, werden zwar vom Berufskünstler mehr als das eigentlich planmäßige, wissenschaftliche Denken in Anspruch genommen, aber im Zeichenunterrichte werden sie weniger mit Rücksicht auf späteres Kunstschaffen ausgebildet, als mit Rücksicht auf wissenschaftliche und praktische Berufe, wo sie neben dem planmäßigen Denken ebenfalls eine sehr große Rolle spielen. Kunstliebe und Kunstverständnis wird durch Förderung dieser Kräfte erst in zweiter Linie erzielt. Die geringen Spuren von individueller Auffassung, die sich in den Arbeiten der Kinder zeigen und als Keime künstlerischer Veranlagung gelten können, berechtigen uns noch nicht hinreichend, den Zeichenunterricht als Kunstunterricht anzusprechen." — „Sorgen wir, anstatt die Kluft zwischen den wissenschaftlichen Fächern und dem Zeichenunterrichte zu erweitern, lieber dafür, daß der Zeichenunterricht einen Hauch echt wissenschaftlichen und der wissenschaftliche Unterricht einen Hauch echt künstlerischen Geistes empfange. Wir handeln dann nicht nur zum Vorteil unseres Standes, unser Handeln entspricht dann auch der wirklichen Sachlage und wir fördern dann nicht, wie es jetzt leider immer mehr geschieht, den Dilettantismus im schlechten Sinne und den Größenwahn."

Gegen die Überschätzung des modernen Zeichenunterrichts spricht sich auch Professor Hellmuth-Nürnberg aus (Augsb. Abendz. v. 26. Febr. 1907: „Derselbe führt weder zur vollen Rechen-

schaftsabgabe über die Vorstellungen, die man von plastischen Dingen hat, noch zum wahren Verständnis der Kunst, er ist lediglich eine Anleitung zum Dilettantismus. Schultechnisch erfahrungslose Enthusiasten haben den Zeichenunterricht auf Wege gelockt, die nie und nimmer dahin führen werden, die heranwachsende Generation nach dieser Richtung hin zur Gediegenheit zu erziehen. Man hält zuviel darauf, mit den Mitteln des Künstlers zu arbeiten, stellt demgemäß die Aufgaben zu hoch und denkt nicht daran, daß insonderheit das Verständnis zu pflegen sei" usw.

Überhaupt wäre es besser, Bezeichnungen wie „Kinderkunst", „künstlerischer Unterricht", „künstlerische Erziehung" u. dgl. mit größter Vorsicht und recht selten zu gebrauchen. Denn das Kind ist durchaus noch kein Künstler. Zudem können Künstler nicht erzogen werden und auch die Erziehung selbst ist nichts Künstlerisches. Ausführliches darüber s. in Strzygowski: Die bildende Kunst der Gegenwart.

Chr. Ufer-Elberfeld äußert sich in Nr. 1 der „Pädagogischen Neuigkeiten" über „Kunsterziehung" folgendermaßen: „Von einem durchaus richtigen Gedanken kamen sie (die Kunsterzieher) zur maßlosen Überschätzung, und schließlich verstiegen sich einzelne Feuerköpfe zu der offenbaren Ungeheuerlichkeit, den gesamten Lehrplan, ja den gesamten Unterrichtsbetrieb vom Gesichtspunkte des Schönen, der Kunst, reformieren zu wollen; ein unglaubliches Gerede vom ästhetischen Genießen machte sich breit; in zahlreichen Büchern, Zeitschriften und Tagesblättern hörte man es ordentlich schmatzen; das Genießen sollte die Arbeit verschlingen, und das nannte man dann Vorbereitung für den Kampf des Lebens, den die allermeisten Menschen zu führen bestimmt sind. Wenn die Laien den neuen Propheten in Scharen nachliefen, so war das noch zu verstehen, denn von ihnen war das nicht zu verlangen, daß sie das gesamte pädagogische Gebiet überschauen; daß sich aber, man darf sagen reichlich zwei Drittel der Pädagogen von Beruf durch die Irrlehre betören ließen, daß sogar hochgestellte und einflußreiche Schulbeamte den verzückten Tanz mitmachten und klardenkenden Leuten Ärgernis bereiteten, das wird dereinst in der Geschichte der Pädagogik sicher nicht gelinde beurteilt werden. Schon jetzt ist in weiten Kreisen eine starke Ernüchterung eingetreten. Selbst die Führer beginnen einzusehen, daß sie sich auf einen falschen Weg begeben haben, und der und jener erklärt in seiner Verlegenheit, „die Probleme kehrten in ihrer Urform wieder", was weniger verblümt, dafür aber entschieden sachgemäßer als Bankerotterklärung bezeichnet werden darf." — „Die Gegnerschaft der Pädagogik Herbarts und seiner Schule nährt sich heutzutage, es muß dies einmal rund heraus gesagt werden, von einer erstaunlichen Unkenntnis, verbunden mit dem Streben nach Originalität um jeden Preis" usw.

Das Kunstverständnis zu fördern, sind die von der „Freien Lehrervereinigung für Kunstpflege in Berlin" im Verlag von Jos. Scholz-Mainz herausgegebenen volkstümlichen Kunstgaben in Heftform in hohem Maße geeignet. Sie verdienen die größte Verbreitung. Jedes Heft enthält 20 meist mehrfarbige große Autotopien und Strichätzungen nach Gemälden und Zeichnungen, sowie einen kurzen Text. Erschienen sind bis jetzt Alfred Rethel (mit dem großartigen Hannibalszug), Hans Thoma, Wilhelm Steinhausen und eine Sammlung „Vom Heiland". Das Heft kostet nur 1 Mark.

über die Frage: „Ist der Zeichenunterricht für Mädchen gleich dem für Knaben einzurichten?“ entstand in Nr. 5 und Nr. 20 der Zeitschrift „Schauen und Schaffen“ eine Aussprache, in der Fräulein H. Groth-Bochum für die gleiche Ausbildung eintritt, während H. Grothmann-Großlichterfelde entgegnet: „Gerade in der Tendenz des modernen Zeichenunterrichts mit seiner künstlerisch-pädagogischen Richtung liegt es, den Unterricht der Mädchen anders als den für Knaben einzurichten. Wie das im einzelnen zu geschehen hat, darüber gehen die Meinungen zurzeit noch weit auseinander. Daß es aber geschehen muß, ist gar nicht zu bestreiten. Und hier liegt für die sogenannte „Reform“ noch ein fast unberührtes Arbeitsgebiet. — Wir wollen die „natürliche Begabung“ entwickeln helfen, die neuen Lehrpläne betonen es ausdrücklich; ist diese bei Knaben und Mädchen nicht sehr verschieden? Wir wollen das natürliche Interesse des Kindes stark berücksichtigen, wo es irgend geht; diesem Grundsatze zuliebe verzichtet man sogar auf die mancherlei — meist schultechnischen — Vorzüge und Bequemlichkeiten des Klassenunterrichts; innerhalb eines Geschlechts will man individuell verfahren, aber die großen Geschlechtsunterschiede wollen wir übersehen?

Im Leipziger Lehrerverein hielt am 25. Januar 1908 Herr Rektor Seinig-Charlottenburg einen Vortrag über das „Typenzeichnen“. Er wies 1. dem Typenzeichen seine Stellung innerhalb der Griffelkunst an und erörterte 2. den Wert des Typenzeichens. Ad 1. Das Zeichnen ist von zwei Gesichtspunkten aus zu betrachten, als Handfertigkeit im höchsten Sinne, weil die Hand zu den wichtigsten Organen des Geistes gehört, und als Darstellung von etwas Gesehenem, als Wiedergabe eines mit den Augen aufgenommenen oder in der Erinnerung haftenden Bildes. Das Zeichnen nach dem Gegenstande ist ein Abzeichnen. Das Abzeichnen könnte sein: Das Zeichnen eines Beobachtungsbildes, eines Betrachtungsbildes und eines Erinnerungsbildes. Alle drei Arten kann man zusammenfassen unter dem Namen repetitorisches Gedächtniszeichnen. Das schwierigere, aber auch wertvollere und vollkommenere Zeichnen ist die Wiedergabe des Gegenstandes (oder organischen Körpers) in verschiedener Stellung der Lage, also ein variierendes Gedächtniszeichnen. Dieses letztere ist das Typenzeichnen.

Ad 2. Es ist entschieden wertvoller für den Lehrer, wenn er den zu zeichnenden Gegenstand oder Körper in verschiedenen Stellungen und Lagen darstellen, als wenn er ihn bloß abzeichnen kann. Das Typenzeichnen setzt den Lehrer in die Lage, in kürzester Zeit ein Bild an der Tafel zu entwerfen, um den Kindern irgendeine Sache klarzumachen. Das Anschauungsbild gibt ihm nicht die Garantie, daß die Schüler ihre Blicke gerade auf den Gegenstand richten, den er ihnen zeigen will. Durch Typenzeichnen könnte er sich eine Menge Worte sparen. Die „redende Hand“ könnte oft den redenden Mund vertreten.

Es ist auch Nichtzeichnern möglich, eine Anzahl Typen zu lernen, die sie dann nach Belieben variieren können. Der Versuch ist in Charlottenburg gemacht worden, wo bereits über 900 Lehrer in Kursen das Typenzeichnen erlernt haben. Es bestehen noch derartige Kurse in Berlin und in Stettin. In das organische Gebilde wird eine bestimmte Form hineinprojiziert. Da Formen durch Muskeln aufgefaßt werden, so bildet das Typenzeichnenlernen die Übung einer Art Handmuskelgedächtnis, und die gelernten Typen kann man als einen zeichnerischen Memorierstoff auffassen. Das Seminar müßte dem Lehrer schon eine Anzahl

solcher Typen vermitteln, denn im jüngeren Alter ist ihre Aneignung leichter als später. Wie es unmöglich ist, daß ein Lehrer die 25 Buchstaben der verschiedenen Alphabete nicht kann, so sollte es unmöglich sein, vom Seminar abzugehen ohne einen bestimmten zeichnerischen Memorierstoff. Solange dies nicht der Fall ist, müßten die Lehrervereine oder die Schulverwaltungen der Städte Kurse im Typenzeichnen einrichten. In der Debatte wird dem Vortragenden nur zum Teil zugestimmt. Vor allen Dingen dürfe man, so wird ausgeführt, das Typenzeichnen nicht als die einzige Möglichkeit der „redenden Hand" betrachten. Das Zeichnen auf Grund der Kinderzeichnung sei sicher ebenso wertvoll. Es sei auch zu bestreiten, daß die Schnelligkeit, mit der der Vortragende Typen zeichnet, zweckmäßig sei. Die Kinder seien gar nicht imstande, so schnell einer Formlinie zu folgen. Endlich komme man durch das Typenzeichnen auch nicht zu einer „fröhlichen Kunst". Von anderer Seite wird besonders anerkannt, daß der Vortragende im Typenzeichnen ein methodisches Hilfsmittel gezeigt habe, das uns dahin führen könne, viele Worte zu ersparen. Schließlich haben wir von jedem Gegenstand und von jedem Körper einen Typus im Auge, den wir leicht auswendig lernen können. Soll dann der Körper oder Gegenstand verändert werden, so braucht man sich bloß den Unterschied zwischen Typus und Variation klarzumachen. Auch für den Zeichenunterricht wird das Typenzeichnen als notwendig erklärt, besonders zur Übung der Fähigkeit und Tätigkeit der Hand. Dem Seminar könne kein Vorwurf gemacht werden, daß es den Lehrern das Typenzeichnen, wie überhaupt die modernen Bestrebungen im Zeichenunterricht noch nicht übermittelt habe, da diese Bestrebungen ja noch ganz jung seien. Aber gegenwärtig werde fleißig in neuzeitlicher Richtung gearbeitet (Leipz. Lehrerztg. Nr. 17.)

In einer sehr interessanten Abhandlung über das Thema „Klassenlehrer und Zeichenlehrer" (abgedruckt in Nr. 25 der Leipz. Lehrerztg.) stellt Kurt Janetz-Dresden die Forderung auf: „Jeder Klassenlehrer sei sein eigner Zeichenlehrer!" Er begründet dies mit den beiden Sätzen: „Nur der Klassenlehrer kann in der Volksschule der vollkommene Zeichenlehrer sein" und „Der Zeichenunterricht soll und kann in der Volksschule nicht Ziele verfolgen, die außerhalb der Allgemeinbildung liegen. Er ist zwar der kräftigste Träger der erstrebten künstlerischen Erziehung, aber doch nicht der alleinige. Bis zum Ausgange des sechsten Schuljahres, wenigstens zunächst, sollte kein Lehrer auf die Erteilung des Zeichenunterrichts in seiner Klasse verzichten; er gibt sich sonst eines der vorzüglichsten Bildungs- und Erziehungsmittel aus der Hand. Diese Gewißheit einerseits, und andererseits die Überzeugung, daß die Zerreißung durch viele Fachstunden auch die Klasse des Fachlehrers sehr ungünstig beeinflußt, stellt die pädagogische Berechtigung dar für die Forderung: „Jeder Klassenlehrer sei Zeichenlehrer seiner Klasse!" Einige besonders kühne Wagehälse haben, geleitet von ernstem Willen und frischem Mute, schon das Betreten des gefürchteten Bodens unternommen, ohne selbst Schaden zu nehmen oder anderweit Schaden anzurichten. Vivant sequentes!

Einen praktischen Versuch, die Erfolge des Arbeitsunterrichts in der Volksschule zu zeigen, bedeutete die Ausstellung, die gelegentlich der Hauptkonferenz der Leipziger Volksschulen in der Aula der III. Bürgerschule im November 1907 abgehalten wurde. Sie bestand aus einer Ausstellung von Schülerarbeiten, die entweder im Unterricht selbst angefertigt oder als frei-

willige Hausarbeiten geliefert worden waren. Die vorgeführten Gegenstände bezogen sich auf fast alle Fächer des Unterrichts und ließen dadurch eine Ahnung aufgehen davon, wie tief der Gedanke des Arbeitsunterrichts in das gesamte Gebiet der Schultätigkeit einzugreifen imstande ist. Es kann natürlich hier nicht der Ort sein, sich über die Materie dieses Unterrichts selbst zu verbreiten. Aber das darf gesagt werden: Wohl die meisten Besucher haben aus der Ausstellung die bestimmte Empfindung mit fortgetragen, daß für die Pädagogik der Zukunft die praktische Arbeit ein Faktor von grundlegender Bedeutung sein werde.

Überschaute man das dargebotene Ganze, so bekam man den Eindruck eines bunten Durcheinanders, in dem man das Walten ordnender pädagogischer Prinzipien vermißte. Dafür aber konnte man staunen über den Reichtum der gefertigten Formen, die Fülle der dadurch eröffneten Betätigungsmöglichkeiten, die technische Geschicklichkeit, die sich an nicht wenigen der Gegenstände offenbarte, das freie Spiel der schaffenden Phantasie der Kinder. Wer ohne Voreingenommenheit die Dinge betrachtete, mußte sich gestehen, daß neben manchem, das durchaus in das Gebiet der spielenden Beschäftigung des Kindes gehörte, neben manchem auch, darin wahrscheinlich mehr elterliche Eitelkeit sich spiegelte als kindliche Fertigkeit, doch auch reichlich viel dessen zu finden war, was unter den Begriff der bildenden Arbeit fiel. Allerlei Abwege sind ja bei Anfängen nie zu vermeiden. Gegenwärtig gleicht die ganze Sache noch einem pädagogischen Neulande, auf dem ein Suchen und Forschen stattfindet nach Wegen und Pfaden zur Orientierung auf demselben. Zum Schaden der gesunden Entwicklung könnte es nur sein, wenn jetzt etwa schon die obligatorische Einführung und das lehrplanmäßige Reglementieren beginnen sollte, durch welches für jede Klasse — womöglich zu wochenweiser Anfertigung wie die deutschen Arbeiten und Diktate — eine bestimmte ja nicht zu gering bemessene Anzahl von Objekten vorgeschrieben würde. Hier müssen noch viel praktische Erfahrungen gesammelt werden. Diese reifen aber am besten auf dem Versuchsfelde einer freien Betätigung der Interessenten, wenn deren Bemühungen durch ein verständnisvolles ruhiges Gewährenlassen gefördert werden. (Leipz. Lehrerztg. Nr. 10.)

Karl Elßners Werkchen „Aufgaben für Zeichnen und Werktätigkeit" (s. Literatur) wird allen, die sich für den Arbeitsunterricht in der Schule interessieren, gewiß Freude machen und ihnen förderlich sein.

In den Mitteilungen des Sächsischen Zeichenlehrer-Vereins vom 8. Juli 1907 gibt G. Schmidt-Dresden (Drei-König-Schule, Realgymnasium) einen Stoffplan für den Zeichenunterricht, der für alle allgemein bildenden Schulen, von der Volksschule bis zum Realgymnasium, sehr gut verwendbar ist. „Aus dem Plane ist ersichtlich, daß in den angeführten Schuljahren (vom 5. bis 13.) ein Wechsel von Grundformen, farbigen, perspektivischen und Beleuchtungsaufgaben in der Weise stattfindet, daß dieselben teils durch struktives und teils durch freies Erfassen gelöst werden, natürlich mit der Einschränkung, daß zunächst meist flache und später erst tiefe und beleuchtete Bilder auftreten. Die Bedeutung des Wechsels zeigt sich auch darin, daß z. B. im Sommer zwischen den Pflanzen- und Naturerscheinungen eine nüchterne struktive Flächen- oder Körperform bessere Wirkung erzielt, als wenn Woche für Woche zunächst die ersteren und dann im Winter die letzteren gezeichnet werden. Variatio delectat!" — Paul Herrmann-

Dresden schreibt dazu: „Es ist hoch zu werten, daß der Verfasser seinen Lehrgang der Allgemeinheit zur Verfügung stellt, nicht zur Nachahmung, sondern zur selbständigen Nachfolge. — Der Schmidtsche Lehrgang läßt, obgleich er nur Stoffangaben enthält, einen tiefen Blick tun in die reiche und anspannende Arbeit eines Zeichenlehrers unserer Zeit. Sie stellt hohe Anforderungen an uns. Mögen wir im Bewußtsein des Wertes unseres Strebens nicht erlahmen trotz aller Schwierigkeiten."

Die Zeitschrift des Vereins deutscher Zeichenlehrer erscheint seit diesem Jahre unter dem Titel „Schauen und Schaffen" in jährlich 24 Heften. Sie informiert sachgemäß über alle Zeitfragen des Zeichenunterrichts, über Vereine und Versammlungen, gibt Besprechungen der neuen Zeichenliteratur und regt ihre Leser durch Reproduktionen musterhafter ein- und mehrfarbiger Schülerzeichnungen an, selbst zur Vervollkommnung des Zeichenunterrichts beizutragen.

Seine 34. Hauptversammlung hielt der Verein deutscher Zeichenlehrer zu Pfingsten 1907 in Hamburg ab. Sie wurde von zirka 500 Personen besucht. Da vielerlei Kunstgenüsse (Besichtigung der Kunsthalle unter Lichtwarks Leitung, sowie des Kunstgewerbemuseums unter Führung des Direktors Professor Brinkmann, Besichtigung eines Ozeandampfers, eine Hafenfahrt bis Blankenese, eine Helgolandfahrt usw.) zu erwarten standen, war nur ein einziger Vortrag auf das Programm gesetzt worden. Der Leiter der Zeitschrift „Schauen und Schaffen", H. Grothmann-Großlichterfelde, sprach „über Geschmackbildung durch den Zeichenunterricht". Seine Leitsätze lauteten:

1. Die Schule (Volks-, Fortbildungs- und höhere Schule) hat aus volkswirtschaftlichen und erziehlichen Gründen die Pflicht, den — kunstgewerblichen — Geschmack zu fördern.

2. Geschmackbildende Übungen müssen im Zeichenunterrichte einen hervorragenden Platz einnehmen. Sie geben ihm den Charakter eines Kunstunterrichts.

3. Außerhalb des Zeichenunterrichts, jedoch möglichst im Anschluß an denselben, werden besondere Veranstaltungen zur Förderung des Geschmacks getroffen.

4. Das Ornament ist an und für sich für die Geschmackserziehung entbehrlich.

5. Jede Schule muß im Besitze einer zweckmäßigen Sammlung von kunstgewerblichen Vorbildern sein.

6. Bei der Ausbildung der Zeichenlehrer ist die kunstgewerbliche Geschmacksbildung stark zu betonen.

7. Der Landlehrer sei ein Hüter heimischer Volkskunst und guten volkstümlichen Geschmacks.

8. Die Lehrerbildungsanstalten sollten für die kunstgewerbliche Geschmacksbildung der Volksschullehrer dasselbe tun wie für die Musikpflege.

Als Unterabteilung des Vereins deutscher Zeichenlehrer wurde 1906 in Nürnberg ein Verein deutscher geprüfter Zeichenlehrerinnen gegründet, der zurzeit zirka 50 Mitglieder umfaßt. Vorsitzende ist Fräulein Anna Krüger-Dessau.

Allgemeines Interesse dürfte folgender Beschluß erregen, der auf dem „Vierten allgemeinen Tage für deutsche Erziehung in Weimar" gefaßt wurde:

Der vierte allgemeine Tag für die Erziehung glaubt, daß jetzt die Zeit gekommen ist, mit der Ausführung seiner Bestrebungen wenigstens auf der untersten Schulstufe zu beginnen. Er richtet an die deutschen Regierungen die Bitte, die Verschiebung der untersten Jahrespensen in der Weise zu gestatten, daß das erste Schuljahr, von Lesen und Schreiben und vom schulmäßigen Rechnen befreit, einem wirklichen Anschauungsunterricht, zumeist im Freien, und der selbständigen Betätigung der Kinder im Modellieren, Zeichnen und allerlei anderen Fertigkeiten gewidmet werden kann, während das, was dabei vom bisherigen Anfangspensum versäumt wird, im zweiten und dritten Schuljahre nachzuholen wäre. Die Erlaubnis wird erbeten für Lehrer und Lehrerinnen an öffentlichen und Privatschulen und für Privatlehrer, für jeden aber unter der Voraussetzung, daß er selbst darum nachsucht und daß er der vorgesetzten Behörde zur Erteilung eines solchen Ausnahmeunterrichts geeignet erscheint. Einige deutsche Regierungen haben schon in Einzelfällen solche Erlaubnis erteilt, das erkennen wir dankbar an; wir wissen aber, daß noch viel mehr Lehrer und Lehrerinnen für einen solchen Unterricht geeignet sind und sich dazu erbieten würden, wenn ihnen durch die erbetene Verfügung die Möglichkeit dazu eröffnet würde.

Hoffentlich finden sich nun auch recht viele Lehrer, denen es ein Bedürfnis ist, um jene Erlaubnis nachzusuchen.

Das Zeichnen betreffende Verfügungen.

Das königlich-preußische Ministerium für Handel und Gewerbe erließ am 28. Januar 1907 eine Verfügung, die den neuzeitlichen Anschauungen in Fragen des technischen und Kunstunterrichts, auf die einfachen Verhältnisse der Fortbildungsschule angewendet, Rechnung trägt. Die „Grundsätze" stellen keinen für alle Schulen unmittelbar anwendbaren Lehrplan dar, sondern geben die Richtlinien an, nach denen für die einzelnen Schulen die Zeichenklassen zu bilden und die Lehrpläne auszuarbeiten sind. Hierbei werden sich nach der Größe der Schule, den gewerblichen Verhältnissen des Schulorts, der Befähigung der Schüler und der fachlichen Ausbildung der Lehrer mannigfache Verschiedenheiten ergeben. Ist auch eine alsbaldige völlige Durchführung der „Grundsätze" an allen Schulen nicht zu erwarten, so ist doch schon jetzt auch unter ungünstigen Verhältnissen daran festzuhalten, daß der Zeichenunterricht in der Fortbildungsschule ebenso wie der Unterricht im Deutschen und Rechnen den Berufsinteressen der Schüler dienen soll, und daß deshalb auf die fachliche Gestaltung des Zeichenunterrichts hingearbeitet werden muß.

„Grundsätze für die Erteilung des Zeichenunterrichts in gewerblichen Fortbildungsschulen. Teilnahme am Zeichenunterricht. Zur Teilnahme am Zeichenunterricht in der gewerblichen Fortbildungsschule sind alle Schüler heranzuziehen, die des Zeichnens für ihren Beruf bedürfen.

Ziel. Der Zeichenunterricht soll den Schüler in den Stand setzen, Werkzeichnungen richtig zu verstehen und womöglich Werkzeichnungen für die landläufigen Arbeiten seines Berufs selbst anzufertigen. Dem Zeichenunterrichte sind für die mehr technischen (nichtschmückenden) Berufe im Jahresdurchschnitt mindestens zwei, für die mehr künstlerischen (schmückenden) Berufe, wenn irgend möglich, vier oder mehr wöchentliche Unterrichtsstunden zu widmen.

Fachliche Gestaltung. Das Zeichnen ist fachlich zu betreiben. Nur Schüler, die noch nicht mit Zirkel und Lineal umgegangen sind, beginnen mit einer kurzen Vorübung im Gebrauche der Zeichenwerkzeuge. Ein rein theoretisches Projektionszeichnen (wie die Projizierung von Punkten, Linien und mathematischen Körpern, Durchdringungen von mathematischen Körpern usw., ist nicht zu treiben. Die im Berufe des Schülers vorkommenden Anwendungen der darstellenden Geometrie werden vielmehr an Aufgaben geübt, die dem praktischen Berufsleben entnommen sind.

Einteilung in Fachklassen: a) Fachklassen in kleineren Schulen. In einer Zeichenklasse sollen nicht mehr als 30 Schüler zusammen unterrichtet werden. Um die zeichnerischen Aufgaben dem Beruf anpassen zu können, ist es nötig, die Schüler möglichst früh in Fachklassen zu sondern. Ob und in welchem Umfange dies möglich ist, hängt jedoch von den örtlichen Verhältnissen ab. In Orten mit kleiner Schülerzahl wird eine Teilung schon aus äußeren Gründen ausgeschlossen sein. Wo eine größere Schülerzahl auf die Teilung in mehrere Klassen hinweist, müssen wiederum die örtlichen Verhältnisse dafür maßgebend sein, nach welchen Gesichtspunkten die Schüler auf die Zeichenklassen verteilt werden. Herrscht an einem Orte ein einzelner Gewerbszweig vor, so ist darauf bei der Klassenbildung besondere Rücksicht zu nehmen. Ist eine größere Anzahl von Gewerben in ungefähr gleicher Stärke vertreten, so sind nach Möglichkeit auch bei der Bildung von nur zwei oder drei Klassen verwandte Gewerbe zusammenzufassen. Wo die Umstände es erlauben, erfolgt die Klassenbildung zweckmäßig durch Zusammenfassung einerseits der Gewerbe, die für ihren Beruf vorzugsweise das gebundene Zeichnen (das Zeichnen mit Lineal und Zirkel) und andererseits solcher Gewerbe, die vorzugsweise das Freihandzeichnen brauchen. Den Klassen für gebundenes Zeichnen werden im allgemeinen alle technischen Berufe (Dekorationsmaler, Stukkateure, Lithographen usw.) zugewiesen. Sind von Schülern der Bekleidungsgewerbe (Schneider, Schuhmacher usw.) so wenige vorhanden, daß es nicht möglich ist, eine besondere Fachklasse zu bilden, so werden diese der Klasse zugeteilt, die vorwiegend das freie Zeichnen pflegt.

b) Fachklassen in größeren Schulen. In Orten mit größerer Schülerzahl ist es möglich, die Einrichtung der Schule den einzelnen Gewerben inniger anzupassen. Aber auch hier müssen für die Aufteilung in Fachklassen die örtlichen Verhältnisse maßgebend sein. Ist die Schülerzahl eines einzelnen Gewerbes so groß, daß mehrere Klassen gebildet werden können, so sind aufsteigende Klassen mit Jahreskursen einzurichten. Erlaubt die Schülerzahl auch noch die Einrichtung von Parallelklassen in der einzelnen Stufe, so können diese Parallelklassen nach den Fähigkeiten und der Begabung der Schüler abgestuft werden.

Fachzeichnen der nichtschmückenden Gewerbe. Das Fachzeichnen der nichtschmückenden Gewerbe beginnt damit, daß nach vorhandenen Modellen Maßskizzen angefertigt werden. Nach diesen wird sodann der aufgemessene Gegenstand mit Zirkel und Lineal aufgetragen. Hierbei dient zwar die Skizze vorwiegend nur als Träger der Maßzahlen, allein es ist zur Übung von Auge und Hand auch darauf zu achten, daß sie deutlich gezeichnet ist und in den Verhältnissen dem aufzunehmenden Gegenstand entspricht. Bei solchen Aufnahmeskizzen ist weniger Gewicht darauf zu legen, daß sie die Forderungen einer korrekten Freihandzeichnung erfüllen, als darauf, daß diejenigen Maße genommen und

eingeschrieben werden, die zur werkmäßigen Herstellung des Gegenstandes erforderlich sind. Das Auftragen nach den Maßskizzen geschieht in Blei oder in Tusche. Es ist nicht nötig, daß nach allen Skizzen Zeichnungen aufgetragen werden. Von den aufgetragenen Skizzen brauchen nur einzelne Blätter in Tusche ausgezogen zu werden, die Mehrzahl der Blätter kann Bleizeichnung bleiben. Alle Modelle werden im Grundriß und in den nötigen Aufrissen aufgenommen und aufgetragen.

Als Modelle sind, soweit irgend angängig, Erzeugnisse aus dem Berufe des Schülers oder Einzelteile von solchen zu benutzen. Nachbildungen aus anderem Material oder in verändertem Maßstabe sind nach Möglichkeit zu vermeiden. Solche Modelle lassen sich für jeden Beruf meistens mit Leichtigkeit beschaffen (für Maurer: Ziegelsteine, Formsteine, bearbeitete Hausteine, für Tischler: Abschnitte von Profilleisten, Ecken von Türen, für Metallgewerbe: Abschnitte von Eisenprofilen, Platten, Schrauben, kleine Werkzeuge, Maschinenteile, für Sattler: Riemen, Schnallen, Gurte usw.).

Ist der Schüler so weit gefördert, daß er die zeichnerische Darstellung der einfacheren Einzelteile beherrscht, so kann er angeleitet werden, Vorlagen in kleinem Maßstab oder nach Skizzen des Lehrers Werkzeichnungen anzufertigen.

Fachzeichnungen der schmückenden Gewerbe. Bei den schmückenden Gewerben (Malern, Stukkateuren, Goldschmieden, Kunstschlossern, Kunsttischlern, Lithographen usw.) kommt es in weit höherem Maße als bei den nichtschmückenden darauf an, hinreichende Übung von Auge und Hand zu erlangen. Es empfiehlt sich daher, neben dem fachlichen Zeichnen auch das freie künstlerische Zeichnen in seiner allgemeinen Form nach Gegenständen, Naturformen oder mustergültigen kunstgewerblichen Vorlagen zu pflegen. Das Zeichnen nach Vorlagen darf jedoch niemals in ein bloßes Kopieren verfallen. Eine Schulung in den Grundelementen der Farbenanwendung ist für die meisten Berufe unerläßlich. Der selbständige kunstgewerbliche Entwurf kommt für die Fortbildungsschule nicht in Frage. Für die meisten schmückenden Gewerbe, vor allem für die Dekorationsmaler, ist es von Wichtigkeit, gehörige Fertigkeit im Vergrößern nach Vorlageskizzen und in der Abänderung solcher Skizzen für Sonderzwecke zu erlangen. Diese Übungen der Dekorationsmaler sind möglichst in natürlicher Größe und in Leimfarbe vorzunehmen. Für Stukkateure und andere Handwerker, deren Gewerbe Fertigkeit im Modellieren erfordert, ist, wo die örtlichen Verhältnisse es irgend erlauben, neben dem Zeichenunterricht auch Modellierunterricht einzuführen.

Ergänzungszeichnen der schmückenden und nichtschmückenden Gewerbe. Für alle schmückenden Gewerbe ist auch einige Übung im Zirkelzeichnen erwünscht, die je nach dem Einzelberufe des Schülers mehr oder weniger Raum im Lehrplan einnehmen kann.

Die rein technischen Gewerbe, wie Maurer, Zimmerer, Metallarbeiter, Rohrlegen usw., bedürfen des Ornamentzeichnens nicht. Wo die Verhältnisse es erlauben, kann jedoch befähigten Schülern Gelegenheit gegeben werden, sich im freien perspektivischen Darstellen einfacher Gegenstände zu üben.

Diejenigen Gewerbe, die zwar vorzugsweise technisch sind, sich aber doch mit dem Kunstgewerbe berühren (Tischler, Drechsler, Steinmetzen, Schlosser usw.) können, nachdem das gebundene Zeichnen genügend geübt worden ist, auch im ornamentalen Zeichnen nach Art der schmückenden Gewerbe unterrichtet werden.

Im allgemeinen werden sich Erfolge im Ergänzungszeichnen nur erreichen lassen, wenn mehr als zwei Wochenstunden auf den Zeichenunterricht verwendet werden.

Fachzeichnen der Bekleidungsgewerbe. Das Fachzeichnen der Bekleidungsgewerbe (Schneider, Schuhmacher, Kürschner) beginnt ebenfalls mit dem Aufnehmen von Maßskizzen nach fertigen Einzelheiten oder Berufserzeugnissen (Besatzteilen, Schnallen, Kragenstücken, Schäften, Laschenformen, Kappen usw.). Weiter ist sodann lediglich dasjenige fachliche Zeichnen zu pflegen, das in der Werkstatt gebraucht wird."

Verfügung. (Erlaß des Ministers für Handel und Gewerbe vom 22. Mai 1907.) Fortbildungsschulzeichenkurse. Um die Durchführung der durch Erlaß vom 28. Januar d. J. bekannt gemachten Grundsätze für die Erteilung des Zeichenunterrichts in gewerblichen Fortbildungsschulen zu erleichtern und den Lehrern Gelegenheit zur Vorbereitung für diesen Unterricht zu bieten, habe ich in Aussicht genommen, die bisher abgehaltenen Zeichenkurse umzugestalten und zu erweitern.

Die Kurse werden fortan zerfallen in:

Vorbereitungskurse,
kleine Fachkurse und
große Fachkurse.

Die Vorbereitungskurse dauern sechs Wochen, sie sind zur ersten Ausbildung aller Lehrer bestimmt und erstrecken sich auf Zirkelzeichnen, Projektionszeichnen, freies Zeichnen nach Gegenständen sowie Aufnehmen und Auftragen von Maßskizzen. Sie werden an dazu ausgewählten Gewerbe-, Handwerker- und Kunstgewerbeschulen stattfinden.

Zu den Fachkursen werden nur Lehrer zugelassen, die entweder einen Vorbereitungskursus oder einen der bisherigen Zeichenkurse besucht oder die Zeichenlehrerprüfung bestanden haben oder imstande sind, den Besitz einer entsprechenden zeichnerischen Vorbildung auf andere Weise nachzuweisen.

Die kleinen Fachkurse sind in erster Linie für die Bedürfnisse der Lehrer bestimmt, die an Schulen mit beruflich gemischten Klassen zu unterrichten haben. Sie dauern zwei bis sechs Wochen und bezwecken eine Einführung in das Fachzeichnen der wichtigsten Gewerbe und in den Gebrauch der im Unterrichte zu verwendenden Lehrmittel. Sie sollen an Fachschulen sowie an Handwerker- und Kunstgewerbeschulen, nach Umständen auch an größeren Fortbildungsschulen abgehalten werden. Ihre kurze Dauer ermöglicht es den Lehrern, im Laufe einiger Jahre Kurse für eine Reihe von Gewerben mitzumachen. Die wiederholte Einberufung gewährt ihnen außerdem die Gelegenheit, zu den Fachschulen in nähere Beziehung zu treten, um die etwa empfundenen Lücken im Verkehre mit Leitern und Lehrern der Kurse auszufüllen und ihre Ausbildung allmählich abzurunden.

Die großen Fachkurse sind für die Lehrer an den größeren, durchweg beruflich gegliederten Schulen bestimmt. Sie können im Etatsjahr 1907 noch nicht abgehalten werden, die nähere Bestimmung über sie bleibt daher vorbehalten.

Da die Unterweisung in den Zeichenkursen durchweg Einzelunterricht sein muß, sollen zu keinem Kursus mehr als 20 Teilnehmer einberufen werden. Die zur Teilnahme Einberufenen erhalten neben freiem Unterricht 5 Mark Tagegelder und die Kosten der Hin- und Rückreise in der dritten Wagenklasse aus der Staatskasse ersetzt.

Die näheren Mitteilungen über die Kurse, zu denen Lehrer aus dem dortigen Regierungsbezirk zugelassen werden sollen, werden ihnen alljährlich rechtzeitig zugehen. J. A.: Dönhoff.

Auch in Bayern soll demnächst ein Institut für Ausbildung und Fortbildung von bayrischen Lehrern an gewerblichen Fortbildungsschulen im Anschluß an die Königliche Baugewerbeschule errichtet werden.

In Bayern traten am 15. September 1907 neunklassige Oberrealschulen in das Leben. Gleichzeitig erschien ein neuer Lehrplan, welcher für Zeichnen als Pflichtfach folgende Stundenverteilung vorsieht:

Klasse:	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX
Wochenstunden:	3	4	4	4	2	2	2	2	3

Für „technisches Zeichnen" als Wahlfach in der V. und VI. Klasse sind je zwei Wochenstunden bestimmt. Der ausführliche Lehrplan ist abgedruckt im „Schauen und Schaffen", Heft 21.

Die Bestimmungen über die Ausbildung als Lehrerin der weiblichen Handarbeiten in Preußen nennen als Stoff des Zeichnens: „Linear- und Freihandzeichen. Zeichnen der in den verschiedenen Techniken vorkommenden Grundformen, Zusammenstellung dieser Formen zu verschiedenen Mustern unter Berücksichtigung von Material, Technik und Anwendung. Naturstudien; im Anschlusse daran Entwerfen einfacher Muster für gegebene Zwecke (Gebrauchsgegenstände, Wäsche- und Kleidungsstücke), Wandtafel- und Gedächtniszeichnen; Skizzieren nach Werken der dekorativen Kunst, insbesondere der Textil- und Gewandkunst in Museen, Ausstellungen, Stoffsammlungen usw."

Am 1. Oktober 1907 verbot der Minister der geistlichen usw. Angelegenheiten durch Verfügung die Benutzung der „Zeichenhefte mit Vorzeichnungen für Volksschulen" von V. Stoppel, die als Vorlagen im Sinne des Erlasses vom 12. Juni 1902 anzusehen seien. Zugleich wurde der Erlaß vom 26. Juni 1905 in Erinnerung gebracht, wonach auch methodische Schriften, die Vorzeichnungen irgend welcher Art enthalten, in den Schulen nicht geduldet werden dürfen. Das Verbot der Zeichenhefte mit eingedruckten Vorlagen ist zu billigen und willkommen zu heißen. Eine methodische Anleitung für Zeichnen jedoch, die der zeichnerischen Beispiele entbehrt, besitzt für den darin Belehrung Suchenden nur geringen Wert. Diese Muster müssen doch nicht zu Betrügereien benutzt werden?

Personalien:

Zu Professor Fedor Flinzers 75. Geburtstag fand im Leipziger Museum für bildende Künste eine Ausstellung von Werken seiner Hand statt, die eine Übersicht seines gesamten künstlerischen Schaffens gab. Der starke Besuch der Ausstellung war für den Meister eine ganz besondere Ehrung. Die köstlichen Bilderbuchblätter sind der Ausdruck seines eignen Wesens; sie atmen Humor, Lebensfreude, kindliche Herzensgüte, Witz und Wärme. Unerklärlich ist es nur, wie Flinzer neben seiner Amtstätigkeit als Lehrer am Realgymnasium und als Inspektor des Zeichenunterrichts von zirka 70 Schulen, als Mitarbeiter verschiedener Fachzeitschriften usw. die Zeit hergenommen hat zu einer solchen Fülle wirklicher Kunstblätter. Nur höchste künstlerische Begabung vermochte dieses zu leisten im Verein mit eiserner Willenskraft.

Zwei um die Entwicklung des Zeichenunterrichts an allgemein bildenden Schulen hochverdiente Männer traten in den wohlverdienten Ruhestand: Herr Geh. Regierungsrat Dr. Hugo Hertzer, Professor an der Technischen Hochschule in Charlottenburg am 1. Oktober 1907 und am Schlusse des Jahres Herr Schulrat Professor Dr. Stuhlmann in Hamburg. Möge ihnen ein ruhiger Feierabend beschieden sein!

Literatur.

I. Geschichte und Entwicklung des Zeichenunterrichts.

1. **Georg Friese**, Jahrbuch für den Zeichen- und Kunstunterricht. 3. Jahrgang (Doppelband). XX u. 714 S. Text mit 204 Kunstbeilagen und Faksimile-Illustrationen von Schülerzeichnungen. Hannover, Helwingsche Verlagsbuchh. Geb. 15 M.

Der Doppelband, innerlich und äußerlich in jeder Hinsicht vorzüglich ausgestattet, umfaßt die Zeit bis zum Herbste 1906. Frieses Jahrbuch steht einzigartig da in der Literatur des Zeichenunterrichts. Es informiert über alle Erscheinungen auf diesem Gebiet, sowie über alle Phasen der Entwicklung dieses mit Recht schon seit längerer Zeit in den Vordergrund getretenen Unterrichtsfaches in ausführlichster und gründlichster Weise. Es gehört eine kolossale Arbeitsleistung dazu, die Friese mit seinem Stabe von Mitarbeitern zu bewältigen hat, den gewaltigen Stoff, der sich in Deutschland und allen übrigen Kulturländern im Laufe eines Jahres ansammelt, so sachgemäß zu verarbeiten, daß er sofort ein übersichtliches und, was die Hauptsache ist, ein zuverlässiges Bild von dem gegenwärtigen Stande des Zeichenunterrichts bietet.

In dieser Hinsicht kann das Jahrbuch wohl kaum übertroffen werden und deshalb sollte es in keiner Schule und in keiner Lehrerbibliothek fehlen. Der Text des in dunklem Rot gehaltenen Bandes zerfällt in sieben Teile. Es ist unmöglich, an dieser Stelle eine vollständige Übersicht des überreichen Inhalts geben zu können; umfaßt doch das Inhaltsverzeichnis für sich nicht weniger als zehn Seiten!

Der erste Teil, Zeitstimmen, bietet folgende wertvolle Abhandlungen: „Symbolische Ornamente in der Erziehungsschule" von A. Ursinus-Jena; „Welchen Wert hat das Studium der Pädagogik und besonders der Geschichte seines Faches für den Zeichenlehrer?" von Th. Wunderlich-Berlin; „Die Berechtigung des Unterrichts im Formen", von Kappler-Stollberg i. E.; „Heimatkunst" von Neumann-Celle; „Beschreibendes Zeichnen" von Dr. A. Eppler; „Aus unsrer Künstlermappe", „Der Zeichensaal" und „Unsere Modelle" von Georg Friese.

Der zweite Teil, Zeitgenossen, macht uns mit dem Leben und Wirken von Luigi Giunti-Bologna, Louis Guébin-Paris: Josef Langl-Wien, Ferd. Moser-Kaiserslautern, Alphonse Peeters-Antwerpen und Henry J. Wyse-Glasgow bekannt. Im dritten Teil gibt Th. Wunderlich-Berlin „Zum Gedächtnis" Biographien von Joachim v. Sandrart und Karl Bötticher, sowie eine Schilderung der Zeichenliteratur vor 100 Jahren. — Der vierte und umfänglichste Teil des Jahrbuchs (306 S.) gibt einen von Sachkundigen erstatteten Überblick über den Stand des Zeichenunterrichts in den verschiedenen Kulturländern. — Der fünfte Teil berichtet über alle Vereine und Versammlungen zur Förderung

des Zeichenunterrichts im In- und Auslande, insbesondere über die Fédération und über den dritten Internationalen Kongreß für den Zeichenunterricht in London 1908. — Der sechste Teil, Zeitschriftenschau, gibt Auskunft über alle deutschen und in fremden Sprachen erscheinenden Zeitschriften über Zeichenunterricht, Kunst und Kunstgewerbe. — Der letzte Teil beschäftigt sich mit der Literatur des Zeichenunterrichts. Ein Anhang über Zeichengeräte und das Zeichnen betreffende Anzeigen beschließt das überaus reichhaltige, mit gleichviel Ausdauer und Geschick gebaute Übersichtswerk.

Der überreiche Text findet seine Ergänzung in den zahlreichen Bildertafeln und Abbildungen im Texte. Diesmal haben in der Hauptsache die Herren R. Friese-Berlin und W. Feldmann in Mölln i. L. die künstlerischen Beigaben geliefert: herrliche Studien nach Tieren und Landschaften. Auch die einzelnen Artikel sind durch Reproduktionen von Schülerzeichnungen verschiedenster Art, Abbildungen von Modellen, Porträts von Zeitgenossen, Lehrgängen usw. reichlich ausgestattet.

Es ist für den einsam für sich dahinwandernden und weiterstrebenden Zeichenlehrer ein erhebendes Gefühl, zu wissen, daß er nicht allein dem Ziele zustrebt, daß Tausende das gleiche Ziel größerer Vervollkommnung der eigenen Leistungen im Unterricht im Auge haben und daß er von Irrtümern bewahrt bleibt, wenn er die Erfahrungen der mitstrebenden Zeitgenossen beachtet.

Diese Sicherheit gibt das Jahrbuch, in dem berufene Führer die rechten Wege weisen und das Interesse für Zeichnen und künstlerische Betätigung immer von neuem beleben. Solche Anregung tut aber jedem not, der unter der Arbeitslast des Tages Gefahr läuft, in seinen Ansichten zu verknöchern. Darum sei das, seines gediegenen Inhalts und seiner künstlerischen Ausstattung wegen jeder Büchersammlung zur Zierde gereichende Werk allen sich für den Zeichenunterricht Interessierenden bestens empfohlen.

2. **Karl Elßner**, Aufgabe für Zeichnen und Werktätigkeit. 1. Teil. 1. u. 2. Schuljahr. 104 S. Text mit 72 Abbildungen. Dresden, A. Müller-Fröbelhaus. Geb. 3 M.

Der Verfasser will dem Zeichnen dadurch, daß er es in den Dienst der Vorstellungsbildung stellt, eine dauernde Position als Unterrichtsprinzip im gesamten Schulunterricht sichern. Er zeigt in einer Fülle von Anregungen durch Wort und Bild, namentlich durch viele Aufgaben für Zeichnen, Formen, Erbsen- und Stäbchenlegen, Ausschneiden, Falten usw., wie dies mit größtem Vorteil für die geistige Entwicklung unserer Jugend in den beiden ersten Schuljahren geschehen kann. Er zeigt, wie sich die Kleinen im Raume orientieren lernen, wie ihr Linien- und Formgefühl, sowie ihr Farbensinn entwickelt und wie am besten ihre Selbsttätigkeit gefördert werden kann. Bei Anwendung der in diesem Buche niedergelegten, aus der Praxis geschöpften Ratschläge dürfte es bald gelingen, den Elementarunterricht auf einer gesünderen Basis aufzubauen, als dies bisher möglich war. Deshalb sei das Werkchen allen Elementarlehrern dringend zum Studium empfohlen.

3. **Heinrich Enth**, Der Zeichenunterricht in den badischen Volksschulen. 44 S. Mit 111 Abbildungen. Bühl, Konkordia. 1,50 M.

Mit Benutzung dieses praktischen Handbuches wird jeder Klassenlehrer imstande sein, seinen Zeichenunterricht den Anforderungen der Neuzeit entsprechend interessant und zugleich wirklich fruchtbringend zu

gestalten. Der Verfasser behandelt das Material für Zeichnen und Malen, die Auswahl und Anordnung des Stoffes, das Lehrverfahren, die Farbe und das Malen und das perspektivische Zeichnen ziemlich ausführlich und gibt eine sehr beachtenswerte, an Beispielen reichhaltige Stoffverteilung auf die für die badischen Volksschulen vorgesehenen fünf Zeichenjahre. Den Schluß bilden einige Unterrichtsbeispiele.

4. **Fr. Friedrichs**, Das Schulzeichnen und seine Verwertung. 31 S. 8°. Flensburg, Huwaldsche Buchh. 60 Pf.

Ein vom Verfasser in der Schleswig-Holsteiner Lehrerversammlung in Apenrade gehaltener, sehr interessanter Vortrag, der für den modernen Zeichenunterricht geschickt Stimmung macht.

5. **Otto Jünger**, Was die Kinder zu ihrem Vergnügen zeichnen und der Zeichenunterricht. Autorisierte Übersetzung aus dem Dänischen von Dr. Osw. Gerloff. 50 S. Text mit Illustrationen. Kiel, R. Cordes. Geb. 2 M.

Der Verfasser zeigt an verschiedenen Beispielen, wie sich die zeichnerische Darstellungsfähigkeit bei kleinen Kindern und bei wilden Völkern entwickelt und folgert daraus, daß der Zeichenunterricht obligatorisches Hauptfach für alle Kinder und Grundlage für den ganzen Schulunterricht werden muß. Das ist übrigens seit Jahrzehnten der Wunsch aller strebenden Zeichenlehrer. Wenn doch der Verfasser diesen Wandel recht bald herbeizuführen vermöchte! Sehr hoch denkt J. von Dr. Lewinsteins und Liberty Taddes nachgewiesenermaßen nicht durchaus zuverlässigen Werken. Dr. Heims meisterhafte Broschüre wendet der Verfasser in sich selbst widersprechender Weise an, denn sonst würde er nicht zum Schluß Professor Flinzer so verunglimpfen, der seit Jahrzehnten alle die Grundsätze in seinen zahllosen Vorträgen und in seinem Wirken als Lehrer und Zeicheninspektor vertreten hat, die hier als etwas Neues von einem Verfasser aufgetischt werden, der seinen Leistungen nach offenbar nicht würdig ist, dem alten bewährten Meister die Schuhriemen aufzulösen.

6. **Fritz Kuhlmann**, Bausteine zu neuen Wegen des Zeichenunterrichts. Dresden, A. Müller-Fröbelhaus.

I. Das Pinselzeichnen. 2. Aufl. 16 S. Text und 14 ein- und mehrfarbige Tafeln. 1,50 M.
II. Das Gedächtniszeichnen. 2. Aufl. 28 S. Text. Mit 5 S. Abbild. 1 M.
III. Museum und Zeichenunterricht. 16 S. Mit vielen Illustrationen und 2 Farbendrucktafeln. 85 Pf.
IV. Der Mensch als Gegenstand des Schulzeichenunterrichts und seine Bedeutung für die künstlerische Erziehung. 76 S. Mit 119 Abbildungen. 2 M.
V. Der eigene Körper des Schülers als Grundlage und Ausgangspunkt des Studiums der lebendigen Natur. 30 S. u. 12 Bildertafeln. 2 M.
VI. Zeichenunterricht und Heimatstadt. 48 S. Mit vielen Schülerzeichnungen. 2 M.

Heft I—IV der „Bausteine" wurden schon früher besprochen, es genüge deshalb, wiederholt empfehlend auf sie hinzuweisen.

In Heft V will Kuhlmann den Zeichenunterricht freimachen von der Überzahl der angepriesenen und von vielen Zeichenlehrern für nötig gehaltenen künstlichen Modelle. Er zeigt, daß die Natur unerschöpflich ist an geeigneten Motiven und daß das naheliegende Gute, der eigene Körper, namentlich die Hand, in dieser Hinsicht noch lange nicht hoch

genug gewürdigt worden ist. Gerade jetzt, in der Zeit der Veräußerlichung des Zeichenunterrichts, ist es ein nicht zu unterschätzendes Verdienst, diese überall umsonst zu habenden, unübertrefflichen Modelle in Erinnerung gebracht zu haben. Das Heft gibt viele praktische Winke für die erfolgreiche Handhabung des Unterrichts.

Schönheit in der Landschaft der Heimat sehen zu lehren und im Bilde festzuhalten, muß die Aufgabe jedes rationellen Zeichenunterrichts sein, und wohl kaum kann es eine bessere Anleitung dazu geben, als die im sechsten Hefte vorliegende. Sie lehrt geeignete Motive finden und zeigt in einer großen Anzahl Schülerzeichnungen in Feder-, Kreide- und farbiger Aquarelltechnik, wie das Objekt künstlerisch wirksam dargestellt werden kann. Daß die reproduzierten Schülerzeichnungen verschiedene, namentlich perspektivische Fehler aufweisen, kann kaum befremden, läßt aber doch das Bedenken rege werden, daß diese zeichnerisch sehr gut beanlagten Schüler doch der Anleitung zum richtigen Sehen nach großen Körpern im Zeichensaale manchmal noch recht nötig haben. Immerhin ist das Heft geeignet, viele Anregungen zu geben und zu zeigen, wie das Zeichnen über den Zeichensaal und die Schule hinaus fruchtbringend gestaltet werden kann.

7. **Fritz Oppliger**, Das Zeichnen an unserer Volksschule. 48 S. Text Mit Ill. u. 8 lith. Tafeln. Bern, G. Grunau. 1,50 M.

Eine wohlgemeinte, die Förderung des Zeichenunterrichts beabsichtigende Broschüre. Verfasser macht Stimmung dafür, „das neuere Zeichnen in schwierigeren Schulklassen" der Schweiz zu betreiben. Die Sprache ist derb, kräftig und öfters mit unverständlichen Provinzialismen durchsetzt, (was sind Helgen?) aber nicht sorgfältig genug, um druckreif genannt werden zu können. Ob die Lehrer an „schwierigeren Schulen" besonderen Vorteil vom Studium dieses Büchleins haben werden? Dazu bedarf es schon größerer Gründlichkeit, als sie hier geboten wird.

8. **Chr. Schwartz**, Neue Bahnen. III. Teil. Der Zeichen- und Kunstunterricht auf der Mittelstufe. 47 S. Text u. 8 ein- u. 4 mehrfarb. Bildtafeln. Hamburg, Boysen & Maasch. 2,50 M.

Verfasser sieht mit Recht in dem Festlegen von Lehrplänen für die einzelnen Schulgattungen Preußens eine große Gefahr für die Weiterentwicklung des Zeichenunterrichts und prophezeit eine bevorstehende Reform der Reform. Zu loben ist die — eigentlich selbstverständliche — Verbindung des Gedächtniszeichnens mit dem Zeichnen nach dem Modell. Man merkt aus jeder Zeile, daß die Anleitung aus der Schulpraxis erstanden ist, drum ist auch das Büchlein so reich an praktischen Winken. Die Anleitung zur Handhabung des Formens wird vielen willkommen sein und sie vor Mißerfolgen bewahren. Alle auf der Mittelstufe zu leistenden Arbeiten des Zeichnens und Malens finden völlig ausreichende Erklärung, so daß gewiß jeder ernsthaft Strebende nach dem Studium dieses Heftes befähigt sein wird, wirklich fruchtbringenden Zeichen- und Kunstunterricht zu erteilen.

Besonders anzuerkennen ist es, daß sich der Verfasser gegen die Glanzleistungen solcher Anfänger im Zeichenunterricht wendet, die auf Kosten richtiger ernsthafter Arbeit den Schein erwecken wollen, als sei der Schüler schon ein fertiger Künstler. Unklar ist mir nur geblieben, warum Sch. auf S. 8 die verkürzten Kreise seines Kreismodells als Zweispitze darstellt.

II. Freies Zeichnen allgemeinen Inhalts.

1. Prof. **Anton Andel**, Lehrgang für den modernen Zeichenunterricht an Volksschulen. Selbstverlag des Verfassers in Graz, Engelgasse 56. 4 M.

In drei Heften für Unter-, Mittel- und Oberklasse der Volksschule stellt der Verfasser einen Lehrgang für das moderne Zeichnen aus Schülerzeichnungen zusammen, der dem Lehrer insofern als ein praktischer Wegweiser empfohlen werden kann, als er eine Grundlage für selbständige Versuche auf diesem Gebiete darstellt.

2. **Ad. Boldt**, Lehrbuch des Zeichenunterrichts. 2. verbesserte Auflage. 460 S. Text. Mit vielen Abbildungen. Wismar, Hinstorffsche Verlagsbuchh. Geb. 5,60 M.

Das Buch bietet Präparanden, Seminaristen und Lehrern alles Wesentliche über Geschichte und Methodik des Zeichnenunterrichts, freies und gebundenes Zeichnen, Ornamentik, Farbenlehre und die Verwertung des Zeichnens im Unterricht. Besonders anzuerkennen ist es, daß der Verfasser nicht unbedingt in das Horn der Reformer bläst, sondern das gute Alte beibehält und nur das gute Neue aufnimmt, im übrigen aber die goldene Mittelstraße geht. Das zeigt schon die Angabe der benutzten Quellenschriften, die nur die besten Autoren nennt.

Fast alle Gebiete des Zeichenunterrichts sind in dem Werke in gründlicher, leicht verständlicher Weise durchgearbeitet, so daß es wohl kaum auf eine wesentliche Frage die Antwort schuldig bleibt. Dabei ist eine lobenswerte Abrundung des Stoffes anzuerkennen. Ein Vorzug des Buches sind die den einzelnen Abschnitten an geeigneter Stelle eingefügten, glücklich ausgewählten und gut wiedergegebenen Abbildungen im Texte. Die meisten Abbildungen zeigt der der Kunstgeschichte gewidmete Abschnitt: Schade, daß dieser nicht über Ludwig Richter und Schnorr v. Carolsfeld hinaus fortgeführt wurde! Junge Lehrer müssen doch mit Cornelius, Overbeck, Friedrich Preller d. Ä., Schwind, Lessing, Rethel, Schinkel, Kaulbach, Menzel, Piloty, Makart, Gabriel Max, Lenbach, Defregger, A. v. Werner, Hans Thoma, Böcklin, v. Uhde, Liebermann, Klinger, Meunier, Stuck, Begas, Wallot, Burne-Jones usw. und ihren Hauptwerken bekannt gemacht werden, wenn sie nicht als schreckliche Ignoranten gelten sollen?

3. **Carl Führer**, Das Zeichnen nach Gegenständen und nach der Natur. 60 farb. Taf. mit Text. St. Gallen, Fehrsche Buchh. In Mappe 6,50 M.

Das Werk zeigt, wie das Zeichnen nach Gegenständen und nach der Natur im ersten bis dritten Zeichenjahre (viertes bis sechstes Schuljahr) vom Verfasser systematisch durchgearbeitet worden ist und wie es von anderen in ähnlicher Weise durchgearbeitet werden kann. Der Lehrgang enthält fast durchweg lithographierte Wiedergaben besserer Schülerzeichnungen flächenhafter Art auf Packpapier. Doch zeigen auch am Rande der Blätter kleine Zeichnungen des Herausgebers, wie die betreffende Aufgabe noch anders gelöst, wie die betreffende Form zu ornamentalen Verzierungen anders verwendet werden kann. Die Übungen sind durchaus den entsprechenden Entwicklungsstufen angemessen streng methodisch geordnet, so daß das Werk nicht nur den schweizerischen, sondern auch den deutschen Zeichenlehrern manche Anregung für ihren Unterricht zu geben geeignet erscheint. Die Befolgung des Textes: „Kurze wegleitende Bemerkungen" sichern den Erfolg.

4. **C. Mangold**, Zeichnen und Zeichenunterricht. 150 S. Mit Abbildungen im Text. Halle a. S. 1906, H. Schroedel. 2 M.

Das Buch ist eine auf den neuen preußischen Bestimmungen basierende gut durchdachte und in der Praxis erprobte Anleitung zur Erteilung eines rationellen Zeichenunterrichts. Es enthält eine auf die moderne Zeichenliteratur bezugnehmende theoretische Begründung der Methode und eine methodische Bearbeitung des zu behandelnden Stoffes. Einige Probelektionen, sowie reiche Stoffangaben und dem Texte eingefügte zeichnerische Beispiele machen das Buch zu einem ganz vortrefflichen Führer. Der zeichnerischen Beigaben hätte es freilich noch viel mehr haben können; denn der Leser liest oftmals aus einer Zeichnung mehr als aus zehn Seiten Text.

5. Prof. **Adalbert Micholitsch**, Der moderne Zeichenunterricht. II. Bd. 102 S. Text. Mit 5 farb. Tafeln u. 79 Nachbildungen von Originalzeichnungen. Wien, A. Pichlers Witwe & Sohn. 3,50 M.

Dieser zweite Band will nicht nur den Lehrern ein Ratgeber beim Unterricht sein, sondern er soll auch jenen, die sich selbständig im Zeichnen weiterbilden wollen, als Leitfaden dienen. Für beide Zwecke ist er vorzüglich geeignet. Das Buch behandelt das Zeichnen und Malen nach Naturobjekten, den menschlichen Kopf, das Studium des Faltenwurfs, das Skizzieren nach Landschaften, Farbenstudien, das Momentskizzieren und das Gedächtniszeichnen, das Entwerfen von Ornamenten und den Bau der Pflanzenornamente.

Meisterhaft, wie man das von dem rühmlichst bekannten Herausgeber als selbstverständlich erwartet, ist auch dieses, sein letztes methodisches Werk, mit dem er sich von seinen Fachgenossen nach 30jähriger Amtstätigkeit verabschiedet. Es war ihm vergönnt, reiche Erfahrungen auf dem Gebiet des Zeichenunterrichts zu sammeln und sie der Lehrerschaft zugute kommen lassen zu können. Er hat gesucht, geforscht, probiert und gefunden. Er hat das Ganze logisch ausgebaut und unter Berücksichtigung der leitenden pädagogischen, künstlerischen und praktischen Gedanken ein Lehrbuch für den modernen Zeichenunterricht geschaffen, das eine langandauernde Bedeutung behalten wird.

Der Wert der Methode Micholitsch beruht vor allem darin, daß das spielerische, rein äußerliche Zeichnen, dem manche Reformer das Wort reden, außer acht gelassen wurde, daß sie den Zeichenunterricht auf einer reellen gesunden Basis gründet und mit solidem Material aufbaut. Das Material ist vielseitig anregende, lusterweckende, geistig fördernde Tätigkeit. Klar ist der mit vielen Illustrationen versehene Text, überzeugend das pädagogische Vorgehen, zwingend die Gründe und sicher der Erfolg. Durchaus ehrlich und gewissenhaft wurden auch in diesem Bande nur Zeichnungen von solchen Schülern veröffentlicht, die niemals einen Privatunterricht im Zeichnen genossen hatten, und die daher ihr Können lediglich dem Schulunterrichte verdanken. Schon diese trefflichen Schülerleistungen, die in farbigen Blumen, Stilleben und landschaftlichen Studien ihren Höhepunkt erreichen, üben einen solchen Reiz zum Nachbilden der Natur auf den Beschauer aus, daß es kaum noch nötig sein dürfte, ihm das Buch besonders zu empfehlen. Es empfiehlt sich selbst auf das beste.

6. **Karl Thoma**, Das stadienmäßige Blumenstudium. Heft I u. II. Dresden, A. Müller-Fröbelhaus. Je 2,50 M.

Das Werkchen erscheint in drei Abteilungen als Frühlings-, Sommer- und Herbstnummer. Jedem Hefte sind ein Vorwort mit Wandtafel-

zeichnungen, drei Blatt Lehrgang, zwei Blatt Schülerzeichnungen und zwei Blatt Nachbildungen von Modellierarbeiten beigegeben.

Der Text zeigt, daß der Verfasser mit dem Daraufgängertum vieler Reformer nicht einverstanden ist, und daß er im wesentlichen auf Flinzers Anschauungen aufbaut. Als Mittel, zum denkenden Sehen zu erziehen, benutzt Thoma den Werdegang ein und derselben Pflanzengebilde in ihren aufeinanderfolgenden Formstadien. Er beweist, daß die geometrische Betrachtung der Pflanzen in Ober- und Unteransicht, Vorder- und Seitenansicht, Längs- und Querschnitt nicht nur möglich ist, sondern daß sie den Zeichner befähigt, zu selbständiger Entdeckung neuer natürlicher Kunstformen. Dem schattierenden Zeichnen läßt der Verfasser das Modellieren der Formen vorausgehen. Die Modellierarbeiten dienen später als Schattiermodelle. Einfachheit und Gründlichkeit in der Disposition, Klarheit in der Durchführung und zielbewußte Sicherheit in der Anwendung lassen diesen naturgemäßen Unterrichtsgang vorbildlich erscheinen, nicht nur für kunstgewerbliche Schulen — dort kann rationeller nicht unterrichtet werden — sondern auch für die allgemeinbildenden Schulen. Leichte Beschaffung der zeichnerischen Vorbilder, stete Abwechslung durch stets sich ändernde Formen sichern dem Zeichnenden in äußerst interessantem Studium einen bleibenden Formenschatz, führen ihn zur Liebe der Natur und zu einem geläuterten künstlerischen Geschmack. Jedem Zeichenlehrer seien diese anspruchslosen Hefte angelegentlichst „zur Nachachtung" empfohlen.

7. **Eugen John**, Baumzeichnungen. 16 Tafeln. Ravensburg, O. Maier. In Mappe 3 M.

Die Mappe enthält in Federzeichnung auf Tonpapier ausgeführte, höchst wirkungsvolle Staffagelandschaften. Als Vorstufe für das Landschaftszeichnen nach der Natur werden diese Vorbilder gute Dienste leisten.

8. **K. Walter, E. John** und **Lena Bauernfeind**, Federzeichnen. 5 Hefte. Ebendaselbst. Je 1 M.

Diese Hefte führen systematisch in die Technik des Federzeichnens ein. Ein kurzer Text gibt allgemein praktische Winke für die Federmanier und die nötigen Bemerkungen zu den einzelnen Tafeln. Heft 1 und 2 enthält, von einfachen geometrischen Körpern ausgehend, Zeichnungen von Gebrauchsgegenständen, Blumen und kleinen landschaftlichen Motiven; Heft 3 und 4 enthalten die oben (s. 6.) beschriebenen Zeichnungen von John auf weißem Papier und Heft 5 von Lena Baurnfeind bietet flott gezeichnete Skizzen aus dem Gebirge, leider ohne Ortsangaben. Die Hefte werden jungen Zeichnern viele Freude machen und sie zeichnerisch fördern.

9. **C. Hoffmann**, Zeichenkunst. Figurenzeichnen. Heft 1 u. 2 mit je 12 Tafeln. Ebendaselbst. Je 1 M.

Die beiden neuen Hefte der schon früher besprochenen Sammlung enthalten Köpfe, Gliedmaßen und Halbakte, die für häusliche zeichnerische Beschäftigung bestens empfohlen werden können.

10. **Franz Grüber**, Pinselspiele. 4 Hefte. W.-Jena, Thür. Verlagsanstalt. Je 1 M.

Die Hefte enthalten auf weißem und Tongrunde in ein- und mehrfarbigem Drucke eine große Zahl Pinselspiele, deren Stoff dem Gebiet unserer heimischen Pflanzen- und Tierwelt entnommen ist. Sie bieten

belehrende und belustigende Unterhaltung und sind für die häusliche Beschäftigung zu empfehlen.

III. Gebundenes Zeichnen allgemeinen Inhalts.

1. **Ad. Beuhne**, Lehrbuch der Perspektive. 144 S. Text. Mit 219 Figuren und einer aus 22 Tafeln bestehenden Aufgabensammlung und deren Lösungen auf durchsichtigem Papier. Leipzig, H. A. L. Degener. 6,50 M.

Der Verfasser hat sich bei Ausarbeitung dieses Lehrbuchs das Ziel gesteckt, für das perspektivische Zeichnen von Innenräumen eine brauchbare, praktische und ausführliche Anleitung zu schaffen. Da dieses Kapitel von anderen Lehrbüchern der Perspektive meist nur oberflächlich gestreift wird, so läßt sich die Daseinsberechtigung dieses neuen Lehrbuchs der Perspektive sehr wohl begründen. Seine genauere Durchsicht zeigt, daß es, innerlich und äußerlich gut ausgestattet, äußerst praktisch angelegt, und daß es wohl geeignet ist, angehenden Möbeltischlern und Dekorateuren eine zweckmäßige, einfache und vollständige Erlernung der Linearperspektive zu vermitteln. Deshalb ist das Buch für die entsprechenden Fachschulen, ebenso aber auch für den Selbstunterricht zu empfehlen. Der leicht verständliche Text und die zahlreichen groß und deutlich gezeichneten Beispiele, sowie besonders die auf transparentes Papier gedruckten Lösungen der gestellten Aufgaben sind für die Selbstbelehrung sehr wertvoll. Letztere geben durch Auflegen auf die selbständig gefertigte Zeichnung dem Lernenden die Gewißheit, daß er richtig gearbeitet hat. Um Mißbrauch dieser Kontrollzeichnungen im Klassenunterricht zu verhindern, genügt eine geringe Veränderung der Aufgabenmaße. Anfang und Ende der einzelnen Kapitel bilden sehr interessante Titelköpfe und Schlußvignetten, die nicht lediglich als Buchschmuck zu betrachten sind, sondern irgend einen besonderen perspektivischen Gedanken verkörpern.

2. **W. P. Tuckermann**, Anleitung zum Perspektivzeichnen. 50 S. Text. Mit 67 Figuren. Berlin, E. Wasmuth. Geb. 1,50 M.

Das Büchlein führt praktisch in das Wesen der Linearperspektive ein, indem es nur Wesentliches, das Verständnis Förderndes bietet, jede Weitschweifigkeit meidet und durchaus einfach verfährt. Fortbildungs- und Fachschulen werden es mit Nutzen gebrauchen.

IV. Fachzeichnen.

1. **Prof. Fedor Flinzer**, Ein Skizzenbuch. 2 Hefte. Berlin, Kupfer & Herrmann. Je 2,50 M.

Für den Kunstfreund gibt es nichts Interessanteres, als in die Werkstätte des Künstlers blicken zu können und seine Studien zu betrachten, die ihn befähigten, Kunstwerke zu schaffen. Dies gestatten in vorzüglicher Weise die vielen, meist schon in ihrer Anlage humoristisch gehaltenen Tierstudien nach der Natur, die in eleganter, sorgfältig beobachtender Federzeichnung zu Hunderten in diesen beiden Skizzenbüchern enthalten sind. Wer Flinzers Art, zu arbeiten kennt, muß sich freuen, über die geradezu verblüffende Übereinstimmung zwischen Reproduktion und Original. Und welches Leben in diesen Tiergestalten! Das ist nicht eine beliebige konventionell gezeichnete Katze, ein Spatz, ein Küchelchen usw., wie man sie leider so oft nur äußerlich, oberflächlich gezeichnet zu Gesicht bekommt; nein, das ist d i e s e Katze, j e n e s Küchelchen, ein

ganz bestimmter Spatz, der da lebt. Flinzers Tiere leben alle. Sie haben ein festes Rückgrat, das sie befähigt, ihre sicheren Geh-, Flieg- und Sprungbewegungen auszuführen. Sie haben auch eine Seele, die uns aus den Augen als Mißtrauen, Gutmütigkeit, Klugheit, Selbstbewußtsein, Zorn usw. entgegenblickt. So zeichnet die Tiere nur der Künstler, der sie liebt und der sie ihrem Wesen nach eingehend studiert hat.

Wer Tiere gut zeichnen lernen will, kann sich keinen besseren Wegweiser wählen als diese Skizzenbücher. Sie zeigen, wie die Tiere zu beobachten sind und wie ihr Bild künstlerisch festgehalten werden kann.

2. **Rich. Bürckner** und **Jos. Fortwängler**, Menschen im Leben und Treiben des Alltags. 45 Tafeln Zeichnungen mit erläuterndem Text in 3 Lieferungen. Leipzig, R. Voigtländer. Je 3 M.

Das Werk will zur Betrachtung und Darstellung des menschlichen Körpers anregen. Die Tafeln zeigen deshalb in flotter Manier, in kräftigen Umrissen und mit breit angelegten Schattenmassen die körperliche Erscheinung von Menschen, wie sie uns im Tun und Treiben des Alltags auf der Straße und im Hause begegnen. Je drei Tafeln gehören zusammen. Die erste zeigt das fertige Bild, die zweite den unbekleideten Körper und die dritte die zeichnerische Anlage. Das zeitgemäße Werk gestattet vielfache Verwendung. Vor allem ist es ein vortreffliches, reichhaltiges Anregungsmittel, Menschen sehen und richtig zeichnen zu lernen. Bestens empfohlen für die häusliche Erziehung und für Schulen aller Art.

3. **Paul Kersten**, Moderne Entwürfe für Bucheinbände. Bd. II. Ganzleinenbände. Lieferung I. 7 Tafeln 33×25 cm in farb. Ausführung. Halle a. S., W. Knapp. 1 M.

Der Verfasser legt Gewicht darauf, zu veranschaulichen, welche Wirkung die von ihm ausgeführten Einbände haben. Deshalb läßt er die in Gold und verschiedenen Farbtönen ausgeführten Buchrücken und -deckel auf feinste moderne Art-Linen-Papiere drucken und auf helle Kartons aufziehen. Die Wirkung ist eine ganz vorzügliche. Das Werk wird nicht nur Buchbindern sehr erwünscht sein, sondern auch in Fortbildungs- und Fachschulen dazu beitragen, den Geschmack für künstlerische Einbände zu läutern. Bestens empfohlen.

4. **Wilh. Lüdcke**, Konstruktives Zeichnen in gewerblichen Fortbildungs- und Fachschulen. Teil I: Für Zimmerer. 24 S. Text und 34 Tafeln. Kartoniert 5 M. Teil II: Für Bau- und Möbeltischler. 31 S. Text. Mit 26 Figuren und 62 Tafeln. Kiel, Lipsius & Tischer. Kart. 8 M.

5. Vorlageblätter für das Linearzeichnen der Zimmerer. Sonderabdruck aus Teil I. Ebendaselbst. 50 Pf.

Ausgehend von der Erkenntnis, daß der Zeichenunterricht in der Fortbildungsschule von der ersten Stunde an Berufsunterricht sein muß, hat es der Verfasser unternommen, eine Serie von Lehrunterweisungen für das konstruktive Zeichnen herauszugeben, die den pädagogischen, handwerksmäßigen und praktischen Anforderungen, die an diese Entwicklungsstufe gestellt werden können und müssen, vollständig gerecht werden.

Wenigstens kann dies von den bisher erschienenen beiden Teilen behauptet werden. Diese Anleitungen sind nur für den Lehrer bestimmt. Der Schüler soll nur nach den Wandtafelzeichnungen des Lehrers und

nach Modellen arbeiten, deren Lüdekes Modellverlag-Dortmund fünf Serien hat erscheinen lassen. Mit Recht wendet sich der Herausgeber gegen das Unwesen der sogenannten Lehrhefte, die das Vorlagenunwesen früherer Jahrzehnte in verkleideter Form wieder aufleben lassen.

Die Anleitungen sind überaus praktisch gehalten. Sie gehen von der ersten Stunde an direkt auf das Ziel los. Das lassen Text und Tafeln in gleicher Weise erkennen. Das gilt für die ganz vorzügliche Stoffauswahl, die alles Überflüssige vermeidet. Es gilt auch für die musterhafte Art der zeichnerischen Darbietung, die an Einfachheit und Klarheit der Zeichnung nichts zu wünschen übrig läßt. Es gilt endlich auch für den leicht verständlichen, reich illustrierten Text, der von schulpraktischer Tätigkeit zeugt und der alles berücksichtigt, was zum Verstehen der betreffenden Arbeiten und zum Gelingen der Zeichnungen zu wissen nötig ist.

Jeder an Fortbildungs- und Fachschulen wirkende Lehrer, gleichviel ob Techniker oder Volksschullehrer, wird diese Anleitungen mit größtem Nutzen verwenden.

6. **C. Josef Linnartz**, Das Fachzeichnen des Uhrmachers. IV u. 19 S. Text u. 28 Tafeln. Halle a. S., W. Knapp. 3 M.

Dem Zeichenlehrer an Fortbildungsschulen wird vorliegendes, nach eigenen praktischen Erfahrungen zusammengestelltes Büchlein eine rechte Hilfe sein. Es ist dankbar anzuerkennen, daß ein Fachmann die für die Lehrzeit des Uhrmachers wesentlichen Übungen bearbeitet und durch ausführlichen Text und durch 28 Tafeln schöner, großer und deutlicher Zeichnungen erläutert hat. Das Werkchen ist ohne jede Einschränkung zu empfehlen.

7. **August Ulbrich**, Vorlageblätter für Modelltischler. 25 Tafeln mit Text. Wien, F. Deuticke. In Mappe 17 M.

Ein recht praktisches, von pädagogischer Einsicht diktiertes Werk. Die Stoffauswahl schließt an das geometrische und projektive Zeichnen an, beschränkt sich auf solche Gegenstände, die Schnitte und Durchdringungen einfacher Körper aufweisen und läßt umständlich einzuformende Modelle außer acht. Der beigegebene Text gibt Anleitung über die Art der Entstehung der Zeichnungen, belehrt über Modelltischlerei und alle bei der Herstellung der Modelle nötigen Manipulationen. Er gewinnt sehr durch 30 eingedruckte Abbildungen.

Die peinlich genau gezeichneten Tafeln stellen die zu zeichnenden Modelle in einfacher klarer Weise dar in Grundriß, Aufriß und den nötigen Schnitten. Besonders zu loben ist die genaue Maßeinschreibung und die übersichtliche, dem Material entsprechende Farbengebung. Wohl bedacht ist die den Einzelzeichnungen vorausgesetzte zeichnerische Angabe der Schwindmaße für Gußeisen und Gußstahl im Vergleich zum Normalmaß. Die Zeichnungen sind, je nach dem dargestellten Objekt in $^{3}/_{10}$ bis $^{8}/_{10}$ der natürlichen Größe gehalten, durchaus klar und übersichtlich. Den Schluß der Zeichnungen bilden Stirn- und Kegelräder mit Eisen- und Holzzähnen, sowie das Modell einer Schraube mit Schraubenrad.

Das Werk ist seinem Inhalte und seiner Ausstattung nach gleich gediegen und einwandlos zu empfehlen.

V. Kunstgewerbe und Liebhaberkünste.

1. Dekorative Vorbilder. 18. Jahrgang. Heft 1—6. Stuttgart, J. Hoffmann. Der Jahrgang (12 Hefte) im Abonnement 12 M. Einzeln je 2 M.

Es ist wiederum ein hoher Genuß, diese Hefte einer genauen Durchsicht zu unterziehen. Größte Reichhaltigkeit, Vielseitigkeit, gute Auswahl, gediegene Ausführung und billiger Preis machen dieses Werk zu einem wertvollen Schatze für jeden Kunstgewerbetreibenden. Originell, fein empfunden in der Komposition wirken die farbigen Blätter fast so unmittelbar wie die Originale der Künstler, die sie geschaffen. Am meisten erfreut es, daß an diesem Werke von Jahr zu Jahr eine Steigerung der Leistung beobachtet werden kann. Hoffen wir, daß die „dekorativen Vorbilder" auch fernerhin tapfer und mutig aufwärtsschreiten und daß der Gipfelpunkt ihres Weges ein recht hoher sein möge, damit er nicht so bald überschritten werden kann. Glück auf zu der weiteren Wanderung!

VI. Hilfswissenschaften.

1. **O. Haßlinger** und **E. Bender**, Der Betrieb des Zeichenunterrichts. 103 S. Text. Mit 206 Figuren und 21 Tafeln. Leipzig, B. G. Teubner. Geb. 8 M.

Das Buch will ein Ratgeber für Zeichenlehrer in allen technischen Fragen des Zeichenunterrichts sein. Ist es auch zunächst bestimmt für jüngere Zeichenlehrer, denen noch die eigene Erfahrung fehlt und für die, denen die eingehende Fachausbildung mangelt, so dürfte es doch auch dem erfahrenen Zeichenlehrer manche Anregung bieten, so z. B. in den Ausführungen über die Lehrmittel und ihre Herstellung und über die Einrichtung der Zeichensäle. Auch der Schulhausbaumeister, der sich über die Bedürfnisse des neuzeitlichen Zeichenunterrichts Auskunft sucht, wird es mit Nutzen gebrauchen.

Die Verfasser stehen auf dem Boden des gemäßigten modernen Zeichenunterrichts. Sie verwerfen das Zeichnen nach Vorlagen fast ganz und benutzen als Vorbilder nur wirkliche Natur- und Kunstformen. Besonders zu loben sind die pädagogischen Grundsätze, z. B., daß an der richtigen, schlichten Wiedergabe der Form festzuhalten ist, und daß die Schüler nicht mit Aufgaben beschäftigt werden sollen, die über ihr Verständnis und ihr Können hinausgehen. Wenn auch diese zwei Sätze in der Pädagogik schon längst allgemein anerkannt sind, so ist es doch dem Draufgängertum mancher Modernisten gegenüber gewiß angebracht, diese Hauptgrundsätze des wirklichen zeichnerischen Erfolgs besonders zu betonen.

Da der Erfolg des Zeichenunterrichts wesentlich abhängig ist von der Lage und Einrichtung des Zeichensaales, so haben sich die Verfasser sehr eingehend über alle einschlägigen Fragen ausgesprochen. Nicht weniger als neun Tafeln geben die dazu nötigen zeichnerischen Erläuterungen. Anzuerkennen ist das Bestreben, den Unterrichtsbetrieb so einfach und praktisch als möglich zu gestalten, alles Überflüssige und allen Luxus zu vermeiden. Des weiteren werden die zu verwendenden Zeichenmaterialien nach ihrem Wesen und nach der Art ihrer Benutzung gewürdigt und alle, den Erfolg sichernden technischen Fragen eingehend beantwortet.

In Bild und Wort werden die zweckmäßigsten Modelle vorgeführt, sowie ihre Beschaffung und richtige bildmäßige Aufstellung und Anordnung zu Gruppen gezeigt. Die letzten Abschnitte behandeln das Figuren-, das Landschafts- und das Ornamentzeichnen. Das gut ausgestattete Buch ist jedem, dem es um die Entwicklung des Zeichenunterrichts und um sichern Erfolg in demselben zu tun ist, angelegentlichst zu empfehlen.

2. **August Miklas**, Praktisch-methodisches Handbuch über das Schreiben und Zeichnen an der Schulwandtafel. 216 S. Mit 438 Figuren. Wien 1908, H. Kirsch. 6 M.

Dieses Buch füllt eine Lücke in der pädagogischen Literatur aus, da es das Schreiben und Zeichnen an der Schulwandtafel so ausführlich behandelt, wie es die zahlreichen Anleitungen für Schreiben und Zeichnen in gleicher Ausführlichkeit nicht tun konnten.

Der erste Teil enthält alles Technische des Schreibens in Text, vielen Schriftproben und Schreibübungen so gründlich, daß das Buch jedem Anfänger im Unterrichten sowohl als auch zur Selbstbelehrung im Schönschreiben bestens empfohlen werden kann.

Der zweite Teil verbreitet sich über die Behandlung des ornamentalen und des skizzierenden Zeichnens an der Wandtafel, über das Tafelzeichnen im Dienste der verschiedenen Unterrichtsgegenstände, im Dienste der modernen Reformbestrebungen, sowie der Projektion und der Perspektive.

Ein dritter Teil bietet Ergänzungen für die Praxis über Körper- und Kreidehaltung, Ordnung, Reinlichkeit und Behandlung der Schultafel, Arten derselben, Anstrich und Liniierung, Schultafelkreiden, Bezugsquellen für Tafeln, Kreiden u. a. Lernmittel.

Bei der Durcharbeitung legte der Verfasser speziell auf die manuelle Fertigkeit in der Ausführung der Übungen größten Wert, ohne hierbei der Richtigkeit und der zielbewußten Denkarbeit irgendwie Abbruch zu tun. Er beabsichtigt vor allem, daß die Schultafel immer mehr in den Dienst des gesamten Unterrichts gestellt werde. Lehrgänge, Literaturnachweise zu den einzelnen Abschnitten und viele Abbildungen machen das Buch besonders wertvoll.

3. **Emil Menge**, Verzeichnis empfehlenswerter Bücher für Lehrer und Lehrerinnen zur Vorbereitung für ihren Beruf und ihren Unterricht, sowie zu ihrer wissenschaftlichen Weiterbildung. 3. Heft. Zeichen- und Kunstunterricht in allgemein bildenden Lehranstalten. 35 S. Dresden, Bleyl & Kaemmerer. 50 Pf.

Ein die Auswahl erleichterndes und deshalb sehr willkommenes Bücherverzeichnis für den Zeichenunterricht, das nur das Beste und Empfehlenswerteste darbietet. Innerhalb der einzelnen Gruppen sind die Bücher nach den Autoren alphabetisch geordnet und kurz, aber treffend charakterisiert.

4. **Jos. Strzygowski**, Die bildende Kunst der Gegenwart. 279 S. Mit 78 Abbildungen im Text. Leipzig, Quelle & Meyer. 4 M.

Wer sich über unser modernes Kunstleben Aufklärung zu verschaffen wünscht, ist mit der Lektüre dieses Buches wohl beraten. Es berücksichtigt alle Zweige der bildenden Kunst, die Baukunst mit ihren Abteilungen monumentaler Raumbau, Denkmalsbau und Privatbau, das Kunstgewerbe, das Ornament, die Bildhauerei, die Handzeichnung und die Malerei nach ihren verschiedenen Richtungen hin. Das Ganze er-

weist sich als eine durchaus gelungene Ehrenrettung Böcklins gegenüber der sein Ansehen und seine Beliebtheit untergrabenden Partei „der Maler". Das Buch lehrt mit den Augen des Künstlers sehen und führt uns in die geistige Werkstatt verschiedener Künstler ein. 68 vorzügliche Abbildungen von Kunstwerken geben hinreichend Gelegenheit, den erläuternden Text zu illustrieren und noch anschaulicher zu gestalten, als es die ohnehin klare Sprache tut.

Es ist hier nicht der Raum, den gesamten Inhalt zu besprechen. Gewiß ist, daß niemand das Buch unbefriedigt aus der Hand legen wird. Alle Lehrer und diejenigen, welche sich mit „künstlerischer Erziehung" beschäftigen, werden die von dem Verfasser entwickelten Gedanken sehr interessieren. Es wirkt geradezu gesundend und befreiend, was er über das moderne Schlagwort „künstlerische Erziehung" auseinandersetzt. — Phantasie und organisches Zeichnen, Komponieren und Stilisieren im Zeichenunterricht will der Verfasser nebeneinander geübt sehen. Er betrachtet dies jedoch nur als gute Grundlage für den kunstgewerblichen Unterricht und die auf der nächsten Stufe in Angriff zu nehmende eigentliche Erziehung zum Kunstverständnis. „Der Zeichenunterricht an sich wird nie bis zum Kern der Kunst vordringen."

Jedermann wird dem Verfasser dankbar sein, daß er diesen Zyklus von Vorträgen, die er auf Veranlassung der Veranstalter der österreichischen Ferialkurse für Lehrer 1906 in Bielitz über moderne Kunst hielt, in Druck gab.

5. Dr. **Edg. Alf. Regener, E. M. Lilien**, Ein Beitrag zur Geschichte der zeichnenden Künste. 227 S. Mit vielen Tafeln und Illustrationen im Text. Goslar, F. A. Lattmann. Geb. 8 M.

In vornehmer musterhafter Ausstattung führt uns dieser Quartband ein in das künstlerische Werden und Schaffen dieses bedeutenden jüdischen Künstlers, den der Verfasser zu den Künstlern rechnet, deren Taten Zukunftswerte enthalten, die aber auch schon in gegenwärtigen Stunden zur Veredlung, Vertiefung und Verklärung helfen. Eine reiche Auswahl vorzüglicher Wiedergaben seiner Kunst schmücken das Buch als Kopf- und Randleisten, Schlußvignetten, Einbanddecken, Illustrationen im Text, sowie als ganz und doppelseitige, schwarze und farbige Einlagblätter. Sie alle zeigen in Kraft und Klarheit des Ausdrucks, daß Lilien einer der ersten, wenn nicht der erste buchschmückende Künstler der Jetztzeit ist, der, sich selbst getreu, seine Kunst in den Dienst jüdisch nationaler Interessen stellt. Die Schilderung des Werdeganges des Künstlers ist ein wertvoller Beitrag zur Geschichte der graphischen Künste, zu der vorliegendes Buch einen geeigneten Grundstock abgeben dürfte.

6 Dr. **A. v. Zahn**, Anatomisches Taschenbüchlein. 7. Aufl. 40 S. Leipzig, E. Haberland. 1,20 M.

Dieses anspruchslose Büchlein enthält auf 29 Tafeln in deutlichen Holzschnitten die anatomische Zeichnung des menschlichen Knochen- und Muskelsystems und gegenüber die deutschen und lateinischen Namen der betreffenden Körperteile. Das Heftchen sei zur Nachhilfe beim Studium nach Natur und Antike bestens empfohlen.

7. **Otto Lippmann**, Zeichengeräte und Lehrmittel, deren Beschaffenheit. Behandlung und Anwendung bei Anfertigung von Zeichnungen. 32 S. Mit 116 Abbildungen. Dresden-N. 30, O. Lippmann. 60 Pf.

Das von viel Erfahrung zeugende praktische Büchlein kann Lehrern und Schülern bestens empfohlen werden.

8. **Georg Friese,** Die Technik des Zeichenunterrichts. 56 S. Text. Mit 25 Fig. Hannover, Helwingsche Verlagsbuchh. 75 Pf.

Dieser erweiterte Sonderabdruck aus Band III des Jahrbuchs für den Zeichen- und Kunstunterricht verdient größte Beachtung. Verfasser gibt praktische Anweisung zur Anlage, Einrichtung und Verwendung des Zeichensaales, über Art und Verwendung der Zeichenmodelle, über die Zeichengeräte, worauf und womit gezeichnet wird, und über die Benutzung geeigneter Hilfsmittel beim konstruktiven Zeichnen. Die mit viel Fleiß und Gründlichkeit gearbeitete Schrift ist voll praktischer Winke. Jeder Zeichenlehrer wird Nutzen aus ihr ziehen.

9. **Th. Wunderlich,** Kalender und Taschenbuch für Zeichenlehrer. 16. Jahrgang. 2 Teile mit 88 Textfiguren. Leipzig, H. A. L. Degener. 2 M.

Wunderlichs Kalender vereinigt alles nur Mögliche, dessen Kenntnis und sofortige Bereitschaft dem Zeichenlehrer von großem Werte sein muß. Anzuerkennen ist es, daß, um dem von Jahr zu Jahr sich vergrößernden Volumen des Taschenbuchs Einhalt zu tun, der wertvolle, jetzt 116 Seiten umfassende Literaturnachweis als zweiter Teil in einem besonderen Hefte beigegeben wird. In allen Teilen hat der Kalender eine Erweiterung oder Verbesserung erfahren. Neu hinzugekommen sind die den Zeichenunterricht betreffenden Verordnungen in Baden, Preußen und Österreich und ein Verzeichnis der Zeichenlehrerbildungsanstalten in Deutschland. Das in modern-rotem Leinenbande erscheinende Büchlein, das auch reichlich Papier zu Notizen, Schülerlisten und Stundenplänen enthält, verdient größte Verbreitung.

VII. Insgemein.

1. **Oskar Schwindrazheim,** Kunst-Wanderbücher. 1. Bändchen: Unsere Vaterstadt. 128 S. Text u. 12 Bildtafeln. Hamburg, Gutenberg-Verlag. 1,20 M.

Das Büchlein erfüllt eine wichtige Mission: Es öffnet dem Leser die Augen, daß er mit Bewußtsein das Schöne sehen lernt an Häusern, Gassen, Toren, Plätzen, Denkmälern, Brunnen, Gärten und Friedhöfen aus dem Hessenlande, an den Wagen und an den Trachten der Stadt- und Landbewohner. Der Verfasser fängt das sehr geschickt an, indem er dem Leser nicht fertige Urteile aufnötigt, sondern ihn veranlaßt, selbst zu sehen und seiner persönlichen Eigenart nach anregt, sein ästhetisches Empfinden zu klären und zu festigen. Daraus muß ein fester, in Heimatssinn und Heimatseigenart wurzelnder Untergrund entstehen, aus dem einmal wieder eine gesunde, bodenständige, volkstümlich deutsche Kunst hervorwachsen kann. Deshalb sind diese Wanderbücher sehr willkommen zu heißen und jedermann angelegentlichst zu empfehlen.

2. Kunst und Jugend. Illustrierte Zeitschrift des Verbandes süddeutscher Zeichenlehrervereine. 1. Jahrg. Heft 1. Januar 1907. Redakteur: Zeichenlehrer G. Kolb. Stuttgart, Verlag des Zeichenlehrer. Pro Jahrg. 3,50 M.

Diese neue Zeitschrift hat die Tendenz, die künstlerische Erziehung der Jugend fördern zu helfen. Alle Kollegen, die Eigenes zu sagen haben, sind als Mitarbeiter willkommen. In gemeinsamer, vertrauensvoller Zusammenarbeit soll allseitige Aufklärung der schwebenden Fragen erreicht werden. Die Zeitschrift wird nicht nur die allgemeinbildenden Schulen, sondern auch die Gewerbe- und Fachschulen berücksichtigen, Fragen der ästhetischen Erziehung im weiteren Sinne erörtern und durch Abbildungen und künstlerische Beilagen das wirksam vor Augen führen,

was sich mit Worten nicht erklären läßt. Der Inhalt des ersten Heftes entspricht voll diesem Programm. Glück auf!

3. Freie Lehrervereinigung für Kunstpflege.

1. **Hans Thoma**, Ein Buch seiner Kunst, enthaltend 18 Reproduktionen, darunter 16 mehrfarbige Vollbilder, von Werken des Meisters und eine Einleitung von Wilhelm Kotzde.

2. Vom Heiland, Ein Buch deutscher Kunst, enthaltend 18 ganzseitige Reproduktionen alter und moderner Meister.

3. **Alfred Rethel**, 16 Zeichnungen und Entwürfe mit einer Einleitung von Walter Friedrich. Mainz, J. Scholz. Je 1 M.

Wer echte Kunst in Haus und Familie tragen will, dem wird dies am besten gelingen, wenn er für größte Verbreitung dieser Hefte besorgt ist, die sich ganz vorzüglich zu kleinen Gelegenheitsgeschenken eignen. Alten und Jungen wird sich das Herz weiten beim Vertiefen in diese trefflichen Wiedergaben der Meisterwerke Hans Thomas, die uns seine Liebe zur Natur und sein tiefes Gemüt offenbaren, sowie beim Beschauen des figurenreichen großen Hannibalzuges Rethels und seiner Darstellungen des Todes als Würger, als Feind und als Freund. Das Buch vom Heiland ist eine Darstellung des Lebens und Leidens Jesu nach Meisterbildern von Dürer, Rembrandt, Rubens, Richter, Thoma, Uhde, Max, Klinger, Scheurenberg, Mackensen und v. Gebhardt. Der ungemein billige Preis gestattet den mit farbigem, künstlerisch verziertem Umschlag versehenen Heften weiteste Verbreitung. Möge sie ihnen werden!

4. **Karl Winter**, Der vergnügte Postkartenzeichner für Kinder. Eine Zeichenschule mit 60, meist humoristischen Postkarten-Vorbildern zum Nachzeichnen. Leipzig, A. Kade. 1,50 M.

Der Untertitel „Zeichenschule“ für dieses Werkchen klingt doch etwas zu prätentiös. „Durchzeichenschule“ wäre schon richtiger, denn tatsächlich sollen die auf Pauspapier gedruckten Vorbilder mit Hilfe eines beigegebenen Graphitpapieres auf die darunterliegenden Postkartenformulare durchgezeichnet werden. Immerhin ist auch diese mehr mechanische Beschäftigung nicht ganz ohne Einfluß auf die zeichnerische Entwicklung. Da außerdem die Kinderszenen durch die gefällige flotte Art der Zeichnung Kinder im Alter von sechs bis zwölf Jahren sicher sehr interessieren und auch zum Selbstzeichnen anregen werden, so ist das hübsche Büchelchen als für die Selbstbeschäftigung derselben geeignet zu empfehlen.

5. **Gust. van de Wall Perné**, Das Riesenbilderbuch zum Nachzeichnen. Amsterdam, Meulenhoff & Co.

Acht groß gezeichnete, die Kinder sicher interessierende farbige Bilder aus Natur und Märchenwelt sind dazu bestimmt, nachdem sie hinreichend betrachtet wurden, zeichnerisch nachgebildet und koloriert zu werden. Zu dem Zwecke wurden die Figuren mit einem Rahmen und mit Teilpunkten versehen, die sich auf beigegebenen Zeichenblättern in gleicher Größe und Entfernung befinden.

Mit Hilfe eines Quadratsystems darüber gezogener Linien sollen die Kleinen die Wiedergabe der Vorbilder ermöglichen. Das mag wohl zum Gelingen beitragen, fördert aber das freie Zeichnen wohl kaum; denn die Hilfslinien gewöhnen den Schüler daran, die Figuren in Beziehung zu setzen zu dem Liniennetz. Dadurch wird er ängstlich und unsicher. Das freie Zeichnen verlangt jedoch, daß die nachzubildende

Figur an und für sich betrachtet und die Hilfspunkte durch vergleichendes Beobachten an ihr selbst gefunden werden. Zu dieser Mut und Selbstvertrauen fördernden hilfslinienlosen Nachbildung anzuregen, wäre pädagogisch richtiger gewesen. Die Bilder selbst sind echt kindlich und werden sicher Beifall finden.

6. **C. J. Frankenbach**, Aus dem Soldatenleben. Ein Malbuch für die Jugend. 2 Hefte. Mainz, J. Scholz. Je 50 Pf.

Die beiden in den deutschen Farben prangenden Malbücher werden das freudige Entzücken Jungdeutschlands hervorrufen. Die verschiedensten Truppengattungen in Krieg und Frieden, beim Manövrieren, auf dem Exerzierplatze, bei der Platzmusik usw. in guter Zeichnung und Farbengebung werden jeden deutschen Knaben begeistern, die danebengestellten, mit Tondruck versehenen Zeichnungen durch Ausmalen des zweierlei Tuches, des Himmels und des Pflanzengrüns den trefflichen Vorbildern ähnlich zu gestalten. Bestens empfohlen.

VIII. Mathematik.

Von
Oberlehrer Dr. Heinrich Made,
Bensheim (Hessen).

Allgemeine Übersicht.

Die weitaus größte Zahl der eingelieferten mathematischen Werke ist arithmetischer Natur. Unter diesen interessieren uns hier in erster Linie wieder diejenigen, die sich mit dem Volksschulrechnen und seiner Methodik beschäftigen, und solcher weist auch das Jahr 1907 wieder eine ganz stattliche Anzahl auf.

Über das Ziel des Rechenunterrichts sind sich heutzutage wohl alle Methodiker einig. Längst weiß man, daß dieser Unterricht sowohl formal, wie material zu bilden habe und auch, daß diese beiden Forderungen in vollständiger Gleichberechtigung nebeneinander stehen müssen. „Nur in der gleichmäßigen Betonung und der gegenseitigen Einschließung, Durchdringung und Förderung beider Prinzipien liegt die goldene Mittelstraße eines rationellen Rechenunterrichts." (Jänicke.) Diese Gedanken findet man bei allen Methodikern des Schulrechnens; sie scheinen in der Tat Allgemeingut geworden zu sein. Als erster hat aber Herbart klar ausgesprochen, daß jedes Unterrichtsfach neben seinen mehr speziellen Zielen auch einem obersten Zweck zu dienen habe. Aller Unterricht, also auch der Rechenunterricht, soll „erziehender Unterricht" sein, soll dazu beitragen, den obersten Zweck aller Bildung, die „Charakterstärke der Sittlichkeit", erreichen zu helfen. Dieser Gedanke scheint für den Rechenunterricht noch nicht in der Weise Allgemeingut geworden zu sein, wie es bei dem Grundsatz von der Gleichberechtigung des materialen und formalen Teilzweckes der Fall ist. Es gibt noch eine Reihe von Methodikern, die dieses Endziel alles Rechenunterrichts vollständig ignorieren. Das sollte nicht sein. Gedanken von solcher Tragweite dürfen in einem Methodikbuch nicht unausgesprochen bleiben. Man muß sie nicht nur stets aufs neue aussprechen, sondern muß auch immer aufs neue die Mittel und Wege aufzeichnen, wie dieses oberste Ziel im Unterricht erreicht werden kann. Andernfalls werden Worte wie „erziehender Unterricht", „Charakterstärke der Sittlichkeit" usw. wohl Schlagworte, bleiben aber sonst ohne Kern und üben keine fruchtbringende Wirkung aus. Sehr Schönes über das oberste Ziel des Rechenunterrichts sagen Räther in „Theorie und Praxis" (Nr. 10) und Hentschel-Kölzsch im „Lehrbuch des Rechenunterrichts" (Nr. 5). Auch auf einen diesbezüglichen Artikel im „Kunstwart" (2. Dezemberheft 1907) darf ich wohl bei dieser Gelegenheit hinweisen.

Um dieses oberste Ziel möglichst sicher zu erreichen, muß der Rechenunterricht die Sachen, die Dinge und Verhältnisse des praktischen Lebens in seinen Bereich ziehen. Sie sind es, die unmittelbar zu ethischen

Gesinnungen führen können; der Rechenunterricht aber ist dazu da, den Wert aller dieser Dinge — und zwar nicht nur den Geldwert — richtig beurteilen zu lernen. Das ist die Meinung aller Methodiker.

Viele von ihnen sagen nun mit Recht, daß es dabei aber nicht nur vorteilhaft, sondern sogar notwendig sei, die angewandten Aufgaben nach ihrer Verwandtschaft in Gruppen zusammenzustellen. Das übliche Sachallerlei der meisten Rechenbücher sei zu verwerfen, und an seine Stelle müßten zusammenhängende Sachgruppen treten. Einer der energischsten Verfechter dieses Grundsatzes ist Dr. B. Hartmann. Sein in Verbindung mit Jul. Ruhsam herausgegebenes Rechenbuch trägt jener Forderung wohl am intensivsten Rechnung. Auch Tanck scheint die Sachgruppen nicht ganz von der Hand zu weisen. Auf S. 34 von: „Der Zahlenkreis von 20—100 und 100—1000" spricht er darüber, daß der Lehrer sich von den Kindern Sachen nennen lassen solle, die die Mutter gebraucht, um daran Rechenübungen anstellen zu lassen. Er fährt dann fort: „Die Kinder werden — selbst wenn sie sich auf die Nahrungsmittel beschränken — die Sachen ziemlich bunt durcheinanderbringen. Sache des Lehrers ist es, sie seinen Zwecken gemäß zu ordnen. Man nehme etwa erst, was zum Brot gehört, zu den Getränken, zum Mittagessen usw.; ebensolche Berechnungen lassen sich dann ferner anstellen über das Brenn- und Beleuchtungsmaterial, die Bekleidung, das Fahrgeld, die Verkehrsverhältnisse usw." Damit stellt sich Tanck entschieden auf die Seite der Verfechter der Sachgruppen. — Gleiches gilt von Lieb-Töpfner-Wolfrum. Lieb sagt hierzu auf S. 77 des „Methodischen Handbuchs für den Rechenunterricht in der Volksschule" (Nr. 8): „Wir halten diese Bewegung, die besonders durch Hartmann und Teupser so sehr gefördert wurde, für überaus verdienstlich. Was wir an angewandten Aufgaben im eigentlichen Rechenunterricht für notwendig halten, wollen wir nach Sachgebieten ausgewählt und zusammengestellt wissen." So gibt denn auch das „Methodische Handbuch" in den „Beigaben zu den Aufgaben der Schülerhefte" eine große Menge solcher Sachgruppen, die mir außerordentlich gut gefallen haben. Die Verfasser fahren jedoch fort: „Wir glauben aber, daß die Bewegung nur ein Schritt vorwärts sein wird auf der Bahn zur gründlichen Lösung der Frage des angewandten Rechnens in unserem Sinne." Welches ist nun dieser Sinn? Auf nichts Geringeres gehen die Verfasser hinaus, als auf die Einführung eines ganz neuen Faches: des selbständigen Sachunterrichts. Er gibt dann alle die Belehrungen, die durch die Sachgruppen heute im Rechenunterricht gegeben werden, und er zieht zu seiner Klärung und Vertiefung, nur soweit es notwendig ist, den Rechenunterricht heran. Dieser letztere selbst ist dann nur noch Rechenunterricht und verzichtet auf alle die Dinge, die er heute noch betreibt und betreiben muß. So weit Lieb-Töpfner-Wolfrum; es ist mir nicht ganz klar geworden, wie sich die Verfasser das im einzelnen denken. Vielleicht bringen sie selbst in dieser Hinsicht bald Eingehenderes. — Einen vermittelnden Standpunkt nimmt Hentschel-Kölzsch ein. Er sagt im „Lehrbuch des Rechenunterrichts für die Volksschulen" (Nr. 5) auf S. 61 folgendes: „Die Forderung, das angewandte Rechnen bestimmten Sachgebieten anzuschließen, ist theoretisch wohl berechtigt, aber praktisch in seiner Ausschließlichkeit nicht zweckmäßig und auch nicht durchführbar. Man wird dem Schüler gewiß nicht ein buntes Allerlei auftischen, sondern möglichst verwandte Stoffe bieten; aber in der Weise der Methodiker für Sachgebiete vom reinsten Wasser

kann man nicht verfahren. Die Sachen und Dinge dürfen niemals in den Vordergrund treten, den Gang des Rechenunterrichts bestimmen und das Rechnen selbst beeinträchtigen." Das Rechnen nach Sachgebieten darf sich nach Költzsch nur in mäßigen, berechtigten Grenzen bewegen. Für den schon geschulten Rechner der Oberstufe hält er das Durcharbeiten der Sachgebiete ganz vorzüglich, und sein Rechenbuch für Volks- und Mittelschulen trägt dem Rechnung. Gewiß sollen die Sachgruppen nicht den Gang des Rechenunterrichts bestimmen. Auch bei Hartmann tun sie das nicht; auch ihm bilden die eigentlichen Rechengeschäfte den innersten Kern der Schularbeit, und das soll auch so sein. Ich stimme in dieser Beziehung ganz überein mit den Ausführungen eines kleinen Artikels im 6. Heft 1906 von „Die deutsche Schule", herausgegeben von R. Rißmann. In diesem Artikel, der die Überschrift „Mehr Eisen" trägt, stehen folgende beherzigenswerte Sätze: „Auch der Rechenunterricht muß Gebiete behandeln, die nicht immer das Interesse des Kindes erregen. Gewiß ist Ziel (Fachziel) des Rechenunterrichts, die Schüler zum Lösen von Aufgaben des praktischen Lebens zu führen; ohne weiteres aber das Rechnen mit unbenannten Zahlen, das abstrakte Rechnen, nur als Vorbereitung für das Sachrechnen zu bezeichnen und es darum als minderwertig zu betrachten, ist eine Übertreibung. Auch die geistige Anstrengung an einem spröderen Stoff ist nicht ohne Wert. Das Leben verlangt ja so oft Betätigung in einem Gebiete, das nicht gleich den Lohn in sich birgt. Warum ermatten da so viele? Weil ihnen der Wille und das Verständnis fehlen, eine Arbeit um ihrer selbst willen zu tun. Es heißt den Kindern ein wesentlich erzieherisches Moment vorenthalten, wenn man ihnen jeden Stein aus dem Wege räumt. Solch übertriebene Schonung verfehlt ihren Zweck. Wir waren nie ein Volk der Verweichlichung und der Arbeitsfurcht; es ist noch Zeit: mehr Eisen!" Einem Mann wie Hartmann, der gerade das Erzieherische eines Unterrichtsfachs als obersten Wertmesser betrachtet, liegt es doch selbstverständlich fern, in den eben geschilderten Fehler zu verfallen. Auch bei ihm steht das rein Rechnerische im Mittelpunkt; nur soll der neue Rechenfall ausgehen von Sachverhältnissen, um das Interesse an demselben zu erregen, und er soll nach gründlichster Übung wieder zu dem betreffenden Sachgebiete zurückkehren. Das aber sind berechtigte Forderungen, die zu einer Befürchtung, vor lauter Berechnen könne das Rechnen zu kurz kommen, doch sicher keine Veranlassung geben. — Hier ist wohl auch die geeignete Stelle, des Buches von Petri und Gieseler zu gedenken: „Warum und wie sind die Kinder zum selbständigen Bilden und Lösen der Rechenaufgaben, welche ihnen das spätere Leben stellt, anzuhalten?" (Nr. 9). Sie fordern darin, daß man dem Kinde die (angewandten) Aufgaben nicht gebe, sondern daß die Angaben der Beispiele durch den Schüler selbst zusammengetragen werden sollten. Auch Tanck spricht sich darüber aus auf S. 33 von „Der Zahlenkreis von 20—100 usw.": „Man tut gut, die Kinder zur Bildung von Aufgaben mit heranzuziehen. Aufgaben, an deren Stellung sie selbst mitgearbeitet haben, verstehen sie, und zugleich nehmen dieselben von vornherein ihr Interesse in Anspruch."

Räther („Theorie und Praxis", I, S. 72) meint hinsichtlich der Sachgruppen: „Gruppen von angewandten Aufgaben zu geben, d. h. Aufgaben, die nach den darin vorkommenden Sachverhältnissen zusammengehören, wie Hartmann u. a. verlangen, ist nur da notwendig, wo

die Kinder ein neues Sachverhältnis kennen lernen. Wo die Sachverhältnisse bekannt sind, da ist die Bildung von Gruppen nicht notwendig, da das Einheitliche nicht in den Sachverhältnissen, sondern in den Zahlverhältnissen liegt. Nur wünschenswert ist sie, besonders für die Vorbereitung des Lehrers, weil sie ihm die Übersicht über die heranzuziehenden Sachverhältnisse erleichtert." Das „Übungsbuch" von Räther und Wohl (Nr. 31) gibt demgemäß Sachgruppen nur in den Wiederholungskapiteln. Gerade so hält es das Rechenbuch von Küffner und Ruckert (Nr. 27); auf späteren Rechenstufen bringen eine sachliche Gruppierung der Textaufgaben das Badische Rechenbuch (Nr. 1), das Rechenbuch von Löser (Nr. 29), das Rechenbuch für Volksschulen, herausgegeben von Schulmännern des Vogtlandes (Nr. 36), sowie die Aufgabenhefte für das Tafelrechnen von Schröter (Nr. 38).

Einen ablehnenden Standpunkt nehmen in dieser Frage ein: Fränzel und Heimerdinger in ihrem Rechenbuch für Volksschulen (Nr. 3) und Walsemann in seiner Anschauungslehre der Rechenkunst (Nr. 16). Hier sagt letzterer auf S. 134: „Was die Anordnung der angewandten Aufgaben betrifft, so erscheint ein buntes, obgleich nicht planloses Durcheinander zweckmäßiger, als eine Zusammenstellung nach der sachlichen Verwandtschaft. Im ersteren Falle ist der Anwendungswert ein höherer, weil die Klärung der Sachverhältnisse für jede Aufgabe wieder besonders geleistet werden muß, während im letzteren Falle in vielen Aufgaben nur noch die Rechenschwierigkeiten zu bewältigen sind." Wie sich Walsemann dieses bunte, doch nicht planlose Durcheinander allerdings denkt, wäre mir interessant zu wissen. — So sehen wir also, daß diese Frage von den Methodikern noch sehr verschieden beantwortet wird. — Der lebhafteste Streit herrscht jedoch auf dem Gebiete des ersten (einführenden) Rechenunterrichts. Zwei Anschauungen sind es besonders, die sich hier schroff gegenüberstehen. Die Vertreter beider suchen ihre Stellung mehr oder weniger eingehend theoretisch zu begründen und aus dieser aufgestellten Theorie heraus die Auffassung der Gegner zu entkräften. Denn „nur die Untersuchung der psychologischen und mathematischen Grundbegriffe kann die Vielgestaltigkeit der Rechenmethoden nach und nach vermindern". (Räther im Vorwort von „Theorie und Praxis".) „Das einheitliche Prinzip für die Methodik des Rechenunterrichts hat nur einen vernünftigen Ausgang: sein Urquell ist das Wesen der Zahl," sagt Beetz. Die Frage nach dem Wesen der Zahl und nach ihrer Entstehung ist es deshalb, die zuerst erforscht werden muß — und sie ist es auch, die die Geister trennt.

Die Vertreter der einen Richtung, die Zählmethodiker, machen das Zählen und dementsprechend die Reihe zur Grundlage des Rechnens und betrachten die Operationen nur als eine Abkürzung des Zählens, als ein zählendes Vor- bzw. Rückwärtsschreiten in der Reihe. Ihr gehören an Tanck, Hartmann, Kändler und Wolfrum; von den Rechenbuchverfassern sind es Schick, Küffner und Ruckert und die Herausgeber des Badischen Rechenbuchs, die nur von der Reihe ausgehen. —

Auf der andern Seite stehen die Anhänger des Zahlbildgedankens. Nach ihnen kommen deutliche Zahlvorstellungen auch ohne Zählen im gewöhnlichen Sinn zustande; für sie ist es ganz undenkbar, durch Zählen richtige Zahlvorstellungen zu erhalten. Die Reihe kann darum nicht zum Ausgangspunkt des Rechnens gemacht werden; einen solchen kann nur

das Zahlbild, d. h. eine geordnete Gruppierung der Zahlkörper, abgeben. Nur durch die Zahlbilder können klare Zahlvorstellungen erzeugt werden. Die Zahlbildmethodiker übersehen dabei allerdings, daß das, was sie eine klare Zahlanschauung nennen, und das Rechnen mit der Zahl, besonders das spätere Rechnen ohne direkte äußere Anschauung, zwei wesentlich verschiedene Dinge sind. Dieses letztere aber wird ohne Zweifel besser auf die Reihe gegründet, als auf leicht in Vergessenheit kommende Zahlbilder. Hauptanhänger der Zahlbilder sind Lay, Walsemann und Steiger. Die beiden ersten stützen ihre Meinung auf das didaktische Experiment, kommen aber hinsichtlich der Frage nach der besten Bildanordnung bei ihren Untersuchungen zu verschiedenen Ergebnissen. Nach Lay besitzt die nach ihm genannte quadratische Bildanordnung vor allen andern den größten Vorzug; nach Walsemanns Untersuchungen kommt die größte Überlegenheit den Bornschen Zahlbildern zu. Wir sehen also, daß auch die Experimente nicht imstande waren, den Streit der Meinungen über diese Dinge zu schlichten, und daß es sicher nicht angebracht ist, wenn z. B. Lay mit mehr Selbstbewußtsein als wirklicher Berechtigung seine Auffassung der Sache als die allein richtige erklärt und die Anschauungen aller derer, die Anhänger des Prinzips der Reihe sind, als folgenschwere Irrtümer dahinstellt.

Wir sehen aber ferner, daß es überhaupt unrecht ist, die Lehrer auf eine gewisse Methode als die beste verpflichten zu wollen. Man entwöhnt dadurch allzu viele gar zu leicht des eignen Denkens, und das wäre gerade im Interesse der Sache selbst das Allerverkehrteste. Kein tüchtiger Lehrer kann sich auf eine bestimmte Methode verpflichten lassen. Er kenne die Literatur hierüber und bilde sich auf Grund derselben und seiner Erfahrungen seine eigne Meinung. Der folge er, und die vertrete er auch, bis er durch bessere Gründe überführt wird. Man glaube außerdem ja nicht, „das erziehende Unterrichten lasse sich restlos in Vorgänge auflösen, deren Gestaltung man durch die wissenschaftlich psychologischen Erkenntnisse und durch die technische Übung, oder durch schablonenhafte Musterlektionen vollständig in die Hand bekäme". Nein, Gott sei Dank sind „Lehrer wie Schüler keine regulierbaren Maschinen", sondern lebendige Seelen. „Daß wir wissenschaftlich psychologische Begriffe von der Seele haben, daß wir Methoden erlernen, die auf psychologischen Begriffssystemen aufgebaut sind, alles das ist sehr notwendig und nützlich, aber es ist immerhin nicht das Entscheidende." Das ist vielmehr die Lehrerpersönlichkeit, die mit Recht „gegenwärtig so hoch im Kurse steht". (Vgl. hierüber auch: „Kunstwart", 1. Januarheft 1908.)

Nun muß auch noch der Methodiker gedacht werden, die bei den Rechenoperationen stets von der Reihe ausgehen, in geeigneten Fällen (z. B. zur Veranschaulichung gewisser Sätze des Multiplizierens und Teilens) jedoch auch die Zahlbilder nicht ganz von der Hand weisen, die bei ihnen dann meist als variabel auftreten. Solche Methodiker sind Räther und Hentschel. — Einen besonderen Standpunkt nimmt eigentlich Wolfrum ein. Er verlangt „Anordnung gleichartiger Rechenkörper in der einfachen Reihe und Gruppierung zu Bildern durch Zwischenräume und charakteristische Größe der Einheiten". „Dann werden," so fährt er fort, „die Vorteile der einfachen Reihe und der Gruppenbilder gleichzeitig ausgenützt. Die Streitfrage, ob Reihe oder Gruppe, ist dann entschieden. Nicht Reihe oder Gruppe, auch nicht Gruppenbilder neben der Reihe, sondern Gruppenbilder in der einfachen Reihe ist das

Richtige.“ So kommt er denn zu seinem Fingerzahlbild und zum Rechnen mit den Fingern. Auch hierüber sind die Meinungen sehr geteilt. Gegen das Rechnen mit den Fingern sind Griese, Lay, Walsemann und Hartmann, für dasselbe sprechen noch Räther, Hentschel und Tanck. Auch ich halte das Rechnen mit den Fingern für recht nützlich und kann durch die von den genannten Methodikern vorgebrachten Gegengründe nicht eines andern belehrt werden.

Ob es sich nun handelt um die Zählmethodiker oder um die Vertreter des Zahlbildgedankens, eines ist allen gemein: sie alle gründen ihren Unterricht auf die Anschauung, als das „absolute Fundament aller Erkenntnis“. Auch die reinen Zählmethodiker gehen beim Zählen selbstverständlich von gegebenen Gegenständen aus, kommen durch Ermittlung ihrer Anzahl zur reinen Zahl und gründen auf die Anschauung (innerhalb der Reihe natürlich) die Rechenoperationen. Ich kann es deshalb nicht für richtig halten, sie als Leute zu bezeichnen, die das Anschauungsprinzip Pestalozzis leugneten (wie es beispielsweise Hartmann tut). Nur ein Methodiker, Griese, verwirft jede äußere Veranschaulichung. Er bringt die Zahl zusammen mit der Zeit. Die Zahlen sind ihm ursprünglich nicht Benennungen der Menge, sondern lediglich „Zeitstellenmarken“. Darum hält er auch ein Ausgehen von Gegenständen nicht nur für überflüssig, sondern sogar für schädlich, indem dadurch der wahre Sachverhalt verdunkelt würde. Das Zählen soll ohne jeden äußeren Anhalt erlernt, und auch die Operationen sollen nur auf die dem Schüler in „innerer Anschauung vorschwebende“ Zähl-, d. i. auf die Zeitreihe, gegründet werden.

Nun ist das Zählen ja gewiß ein zeitlicher Vorgang, die fertige Zahl hingegen abstrahiert vollständig von allen zeitlichen (wie räumlichen) Bestimmungen. Darauf beruht es ja gerade, daß jedes einmal richtig gerechnete Exempel an jedem Ort und zu jeder Zeit richtig ist, und wenn Griese folgert: „Daß die Zahlgesetze unbedingt richtig sind zu jeder Zeit, beweist, daß die Zahl eben nichts bedeutet als die reine Zeit selbst,“ so heißt das nach meiner Ansicht die wirklichen Verhältnisse doch gerade auf den Kopf stellen.

Griese stützt sich bei seiner Auffassung vornehmlich auf Kant; ich glaube aber, hierin hat er Kant gründlich mißverstanden. Er hat den Weisen von Königsberg nicht ausgelegt, sondern ihm seine eigne Meinung untergelegt, wozu Kant allerdings selbst die Handhabe gibt. „Kant scheidet nicht die Kardinalzahl von der Ordnungszahl, und so mag wohl das Mißverständnis Platz gegriffen haben: er unterstellte die Zahl deswegen der Zeit, weil wir zum Zählen Zeit gebrauchen. Mit demselben Recht könnten wir auch die Geometrie und die Logik der Zeit unterstellen, denn zum Auffassen einer Figur und zu jedem Schluß gebrauchen wir auch Zeit.“ (Simon.) Vgl. hierüber auch Husserl, Philosophie der Arithmetik: „Die zeitliche Sukzession ist nur für die Entstehung der Zahlvorstellungen unerläßlich, aber die zeitliche Ordnung geht in den Inhalt der Zahlbegriffe nicht ein.“ Ähnlich spricht sich Herbart aus. — Die Reihe der Zitate von Philosophen, die sich in demselben Sinne ausdrücken, könnte nach Belieben noch vergrößert werden, doch sei es hiermit genug. Unsere Kinder sind schließlich nicht dazu da, die Versuchsobjekte für philosophische Tüfteleien abzugeben. Für sie sind, wie sie es für die Menschheit überhaupt waren, die Anzahlen das erste, die Ordnungszahlen, die allerdings in der Zeit wurzeln, das spätere. Daran hat man sich unbedingt zu halten;

das Rechnen ohne jede äußere Anschauung lehren zu wollen, widerspricht direkt jedem natürlichen pädagogischen Empfinden.

Von Interesse dürfte hier noch sein, wie sich die verschiedenen Methodiker zu der Frage stellen, an welchem Zeitpunkte die Dezimalbrüche am besten einzuführen seien. In dieser Hinsicht haben sich drei Auffassungen herausgebildet, deren jede heute einen Kreis von Anhängern hat.

Nach der ersten Auffassung sind die Dezimalzahlen eine besondere Art der Bruchzahlen. Die Rechnung hat deshalb mit den gemeinen Brüchen zu beginnen, und die Behandlung der Dezimalzahlen folgt nachher. (Walsemann, Griese, Simon, Hentschel-Költzsch, Räther, Töpfner, Steiger usw.) Nach der Meinung einer andern Gruppe von Schulmännern (Büttner, B. Hartmann, Tanck usw.) ist die Dezimalzahl eine Fortsetzung der Reihe der ganzen Zahlen abwärts über die Eins hinaus.

Die dritte Auffassung schließt sich im ganzen der ersten an; doch werden die einzelnen Teile der Dezimalbruchrechnung den entsprechenden Partien der Rechnung mit gemeinen Brüchen direkt angeschlossen; die Dezimalbruchrechnung wird also gliedweise in die Rechnung mit gewöhnlichen Brüchen hineingeschoben. So verfahren besonders Fränzel und Heimerdinger, ferner Hartmann und Feuerbach in ihren Rechenbüchern.

Die meisten Anhänger findet das erste Verfahren. Hören wir hierüber einige Stimmen. Walsemann sagt hierüber: „Seinem Wesen nach ist der Dezimalbruch ein Bruch, wie jeder andere Bruch auch, und daraus folgt, daß sich das Rechnen mit Dezimalbrüchen durchaus dem Rechnen mit gemeinen Brüchen anschließen muß.“ Ähnlich schreibt Griese: „Die Dezimalbrüche sind nichts weiter als Brüche, deren Nenner Potenzen von 10 sind. Sie als Dezimalzahlen, als eine Fortsetzung der Reihe der (dekadischen) Zahlen abwärts über die Eins hinaus aufzufassen und zu lehren, wie Dr. B. Hartmann anrät, ist unberechtigt, weil man damit die Form ihrer Darstellung für ihr Wesen ansehen würde. Das Rechnen mit ihnen ist herzuleiten aus dem mit gemeinen Brüchen.“ Töpfner meint: „Diese Art der Dezimalbruchentwicklung (Auffassung 2) ist die Darbietung eines fertigen Systems, dem die grundlegenden Vorstellungen, aus denen dasselbe erst abgeleitet werden sollte, fehlen, und das sich die Schüler durch Vergleiche der grundlegenden Vorstellungen über die Dezimalbrüche und des ihnen Gemeinsamen selber erwerben sollten.“ Und weiter: „Jene Einführungsweise in die Dezimalbrüche krankt daran, daß sie statt mit dem Erwerben einer konkreten Unterlage für das zu entwickelnde System mit diesem selbst beginnt entgegen der methodischen Forderung: vom Konkreten zum Abstrakten...“ Den Schluß mögen die Worte Simons bilden, die er in seiner Didaktik S. 74 ausspricht: „Häufig wird in neuerer Zeit das Pensum der Sexta noch erweitert durch Hinzunehmen der Dezimalbrüche, welche dort allerdings unter dem wohlklingenden Pseudonym von Dezimalzahlen auftreten. Es ist dies eine bedauerliche Folge der Dezimalteilung unserer Maße. Aber obwohl so ziemlich alle wirklichen Mathematiker sich gegen diesen Unfug, Dezimalbrüche vor der Bruchrechnung zu nehmen, ausgesprochen haben, scheint es eher zu-, als abzunehmen. Es ist ungefähr dasselbe, als wenn man den Schreibunterricht mit der Stenographie begänne.“

Hierzu möchte ich doch folgendes bemerken: Die vorliegende Frage

ist eine von denen, bei deren Beantwortung in erster Linie der praktische Schulmann mitzureden hat und nicht der Mathematiker. Für ersteren aber ergibt es sich bei der Betrachtung der dezimalen Maße von selbst, in einführender Weise auch der Dezimalzahlen zu gedenken. Die Berechtigung dieser Auffassungsweise geben auch ihre meisten Gegner zu, und viele Methodiker bringen darum in ihren Handbüchern zwei Lehrgänge, um der Auffassungsweise jeder Gruppe von Schulmännern entgegenzukommen (z. B. Hentschel-Költzsch, Töpfner u. a.). Man darf bei solchen Fragen nicht von wissenschaftlicher Höhe aus urteilen, sondern nur vom Standpunkt des wirklichen Praktikers. Vor allem sehe man sich deren Gründe für und wider an, dann wird man schließlich finden, daß das Wort „Unfug" für die zweite Auffassungsweise doch reichlich stark und — unberechtigt ist.

Hiermit hätte ich die Hauptfragen, die uns hier in der allgemeinen Übersicht interessieren, erledigt. Gewiß gibt es noch eine ganze Menge von Punkten, in denen die verschiedenen Lehrer sehr verschiedener Ansicht sind, doch kann ich dieselben nur als solche mehr untergeordneter Natur ansehen, und ich möchte sie deshalb nicht weiter erwähnen.

Der Rechenbücher für Volksschulen habe ich im vorstehenden zum größten Teil auch schon gedacht. Die Hauptsache ist auch hier der Lehrer selbst. Das Rechenbuch soll nicht der Herr in der Schule sein. Es darf stets nur den Zweck haben, dem Lehrer Zeit zu ersparen und ihm Material zu geben für die schriftliche Beschäftigung der Kinder in der Schule selbst und zu Hause. Daß es methodisch richtig aufgebaut sei, sowohl im ganzen, wie in seinen Teilen, und daß es eine geeignete Stoffauswahl enthalte, das sind ja selbstverständliche Forderungen, die man an ein solches Buch stellen muß. Sie sind für die weitaus größte Zahl der vorhandenen Rechenbücher auch erfüllt. Ein geschickter Lehrer wird darum in einem jeden von ihnen das finden, was er für seinen Unterricht gebraucht. Das genügt vollkommen. Ich will es mir deshalb versagen, an dieser Stelle noch näher auf die Rechenbuchfrage einzugehen. Erwähnt sei nur, daß unter allen das Rechenbuch von Hartmann-Ruhsam wohl am genauesten bis in Einzelfragen ausgearbeitet ist.

Ich wende mich nun zu den Schriften, die besonders für Lehrerbildungsanstalten bestimmt sind. — Die hierher gehörigen Werke der Seminarlehrer Elsner und Sendler (Nr. 42) und Wilh. Seyffarth (Nr. 48) sind in der mathematisch-pädagogischen Welt so bekannt, daß es an dieser Stelle genügt, aufs neue auf sie hinzuweisen. — Seminarlehrer M. Fack gibt Beiträge zur Lehrerbildung und -Fortbildung (Nr. 43), die zwar nichts durchaus Neues bringen, das Alte aber von höheren Gesichtspunkten aus betrachten und nebenher noch eine Menge schöner Anregungen geben nach der Seite der mathematischen Literatur hin. —

Ganz besondere Erwähnung verdienen das Lehrbuch der Mathematik von Dr. J. Plath und die Aufgabensammlung desselben Verfassers (Nr. 46 und 47). Beide Bücher dienen der Vorbereitung für die Mittelschullehrerprüfung in Mathematik, sowie der Vorbereitung auf das Abiturientenexamen am Realgymnasium. Immer größer wird die Zahl der Lehrer, die sich nachträglich diesem Examen unterziehen, um dann einen ordnungsmäßigen Studiengang auf der Universität durchlaufen zu können. Beide Bücher nehmen auf diese besonderen Verhältnisse weitgehendste Rücksicht, und sie werden darum, als die zurzeit einzigen dieser Art, sicher eine große Zahl von Interessenten finden.

Von direkt methodischen Schriften über das gesamte mathematische Gebiet der höheren Schulen liegt nur das Werk von Simon vor: „Didaktik und Methodik des Rechnens und der Mathematik" und zwar in zweiter Auflage (Nr. 53). Es hieße wirklich Eulen nach Athen tragen, wollte man über dieses rühmlichst bekannte Werk noch besondere Worte der Empfehlung sagen! Simon bietet darin eine solche Fülle von Anregungen, daß man staunen muß über den Sammlerfleiß des Verfassers und über seine so eingehende Kenntnis der mathematischen Literatur. Daß eine so ausgeprägte Persönlichkeit, wie Simon es ist, in ihrem Urteil gelegentlich auch einmal scharf daneben haut (ich erinnere nur an sein herbes Urteil über die Elementarlehrer), ist nicht weiter verwunderlich. Man wird das Schiefe des Urteils als solches kennzeichnen, den Mann aber und sein Werk darum nicht geringer einschätzen.

Einer anderen Erscheinung habe ich nun an diesem Ort zu gedenken. Stärker als je ist die Bewegung geworden, die eine gründliche, durchgreifende Reform des mathematischen Unterrichts in unseren höheren Schulen bezweckt. Es ist eine Reform nicht im Sinne einer Vermehrung des Stoffes, sondern im Sinne einer Vertiefung desselben. Das Geistbildende eines jeden Faches liegt in erster Linie nicht in den Einzelkenntnissen, sondern in der Einheitlichkeit des gesamten Wissens. Alle Einzelkenntnisse müssen gebracht sein unter oberste Sätze, unter oberste Wahrheiten; der Schüler muß lernen, das scheinbar Getrennte unter großen, zusammenfassenden Gesichtspunkten zu betrachten. Kein Begriff, den die Mathematik hervorgebracht hat, ist aber fruchtbringender und weittragender geworden, als der Begriff der Funktion. Die gesamte Welt des Organischen, wie das ganze Gebiet der Mathematik und der Naturwissenschaften, stehen unter der Herrschaft des Funktionsgedankens. Es ist darum nur berechtigt, wenn die Forderung aufgestellt wird, der Schüler müsse schon im mathematischen Anfangsunterricht mit diesem Begriff resp. mit seiner Bedeutung bekanntgemacht und auf höheren Stufen zu immer tieferer Erkenntnis desselben geführt werden. Damit hängt ferner der Wunsch zusammen, auch die Grundzüge der Infinitesimalrechnung in den Unterricht der Prima einzuführen, denn vornehmlich „in den Formeln der Differential- und Integralrechnung besitzen wir die einzige Sprache, durch die allein die umfassendsten, vom Altertum kaum geahnten Naturgesetze sich formulieren lassen und zugleich das einzige Hilfsmittel, sie zu verstehen". Erst mit der Kenntnis der Grundzüge dieser Infinitesimalrechnung lernt der Schüler ahnen, „was Mathematik eigentlich ist, was sie leisten kann, und was wir ihr verdanken". — Für die Erfüllung dieser Forderungen praktische Winke zu geben, dazu dienen das in seiner Art prächtige Werkchen von Lesser, Die Entwicklung des Funktionsbegriffs und die Pflege des funktionellen Denkens (Nr. 49), sowie die vorzüglichen Schriftchen von Müller, Einführung in die Differential- und Integralrechnung (Nr. 50) und Schülke, Differential- und Integralrechnung im Unterricht (Nr. 54). Daß dieselben allen Wünschen der Fachkollegen entsprechen werden, kann natürlich nicht angenommen werden. So viele Köpfe, so viele Sonderwünsche und besonderen Ansichten in allen möglichen Fragen. Anregen sollen diese Schriftchen, anregen zum eigenen Nachdenken über alle diese Dinge, und das tun sie in reichem Maße.

Das besondere Verdienst, auf dem Gebiete der mathematischen Reform

bahnbrechend gewirkt zu haben, gebührt dem Göttinger Professor der Mathematik Felix Klein, der uns auch dieses Jahr wieder ein sehr interessantes Buch über diese Fragen gegeben hat: Der mathematische Unterricht an den höheren Schulen (Nr. 139).

Als Handbuch für den gesamten Mathematikunterricht an höheren Lehranstalten hat das Werk von Schwering, Handbuch der Elementarmathematik zu gelten (C, Nr. 2), das allen Lehrern warm empfohlen sei, die sich in direkten Unterrichtsfragen Rat holen wollen.

Das führt denn auch hinüber zur Betrachtung der vorliegenden Aufgabensammlungen. Hier gilt so ziemlich dasselbe, was ich bei den betreffenden Heften für das Volksschulrechnen gesagt habe. Im wesentlichen bringen alle Aufgabensammlungen den gleichen Stoff und die gleiche Anordnung desselben. — Altbekannte Namen treten uns hier wieder entgegen: Fenkner, Heilermann-Diekmann, Lieber und Köhler, Löwe-Unger-Richter, Löbe, Segger, Schmehl, Schubert, Schumpelick und Winter; sie alle sind den Lehrern der Mathematik nicht unbekannt. Neu kommen in diesem Jahr hinzu: Bieler mit seinem Rechenwerk für Mittelschulen (Nr. 60) und Napravnik: Vollständig gelöste Maturitätsaufgaben aus der Mathematik (Nr. 62).

Die Werke, die speziell für gewerbliche und Fortbildungsschulen bestimmt sind, müssen ihren besonderen Zielen gemäß natürlich auch einen besonderen Charakter tragen. Die Rücksicht auf den künftigen Lebensberuf der Schüler ist hier das Ausschlaggebende. Das gilt weniger hinsichtlich des Rechenstoffes selbst, der meist derjenige der Volksschule ist, als in Rücksicht auf seine Anwendung in praktischen Aufgaben. Was diese sachliche Gruppierung anbetrifft, so wird hier zum Teil recht Schönes geboten. Petri und Gieseler geben in ihren Werken: Der Rechenunterricht in gewerblichen Fortbildungsschulen (Nr. 79) und Der Rechenunterricht in der landwirtschaftlichen Fortbildungsschule (Nr. 81) eine praktische Durchführung der theoretischen Forderungen, die sie in ihrem Buche: Warum und wie sind die Kinder zum selbständigen Bilden und Lösen der Aufgaben, welche ihnen das praktische Leben stellt, anzuhalten? (Nr. 9) aufgestellt haben. Sehr gute Sammlungen geben auch Helmkampf und Krausbauer in ihren Rechenbüchern für ländliche und ländlich-gewerbliche Fortbildungsschulen (Nr. 70 und 71), ferner Huster und Kretzschmar, Das Rechnen im Haushalte (Nr. 75) und Schanze, Das Rechnen in der gewerblichen Fortbildungsschule im Anschluß an die Gewerbekunde (Nr. 84).

Für höhere Gewerbeschulen hat Ehrig eine sehr gute Arithmetik und Algebra, aufgebaut auf der Gleichungslehre, geschrieben (Nr. 68).

Über die anderen erschienenen Werke sehe man den speziellen Literaturbericht an.

Ich wende mich nun zu den geometrischen Neuerscheinungen. — Für die Volksschulen ist weder an methodischen Schriften, noch an Schulbüchern etwas Bemerkenswertes gebracht worden.

Für Lehrerbildungsanstalten gibt Krauß in zweiter Auflage einen Grundriß der geometrischen Formenlehre (B, Nr. 5) und Wilh. Seyffarth eine Trigonometrie (B, Nr. 6), die trotz der Angabe: „Zum Gebrauch an höheren Lehranstalten und zum Selbst-

unterricht", in erster Linie doch für Lehrerseminare berechnet und von mir deshalb auch unter diese Rubrik gesetzt worden ist.

Viel Neues wird auf geometrischem Gebiet für die höheren Lehranstalten geboten. Wer je schon den Anfangsunterricht in diesem Fach gegeben hat, der weiß, was für eine Menge von unfruchtbarer Arbeit da geleistet worden ist. Und warum? Weil man glaubte, daß nur die strenge Logik zur Einführung in die Geometrie tauge, daß man schon dem Knaben darum logische Beweisgänge zumuten müsse.

Selbst der erwachsene Laie ist jederzeit gern bereit, sich mit geringen Mitteln überzeugen zu lassen, er kann nicht begreifen, weshalb darüber hinaus noch besondere logische Kunst angewandt wird. Wie soll sich vollends der Knabe in den mittleren Schulklassen für schwerfällige Beweise erwärmen, die ihm entbehrlich dünken, und bei denen die tatsächliche Erkenntnis zu dem logischen Aufwand in so ungünstigem Verhältnis steht! Er wird sich empfänglicher zeigen und mehr gefördert werden, wenn man ihn mit logischen Übungen an mathematischem Stoff möglichst lange verschont, die verschiedenen Unterrichtsstoffe jedoch nach Kräften benützt, um das Denk- und Darstellungsvermögen während seines Entwicklungszustandes zu stärken und zu üben. So etwa sprach sich schon vor nunmehr vierzehn Jahren der Gießener Mathematiker Professor Pasch aus in seiner Rektoratsrede über den Bildungswert der Mathematik. Und heute erst wagt man es, diese Gedanken auch praktisch durchzuführen. Man sieht daraus, welche unbedingte Herrschaft das System ausgeübt hat — und noch ausübt, speziell in der Lehrerwelt. Ob dabei nicht die Furcht mitgesprochen haben mag, den geometrischen Anfangsunterricht dadurch zu sehr zu elementarisieren, ihn zu sehr dem in Volksschulen geübten Verfahren anzugleichen? Sei dem, wie ihm wolle. Endlich tagt es, und man sieht allerorten ein, daß ein Verfahren, das für die strenge Wissenschaft Bedürfnis ist, dem jugendlichen Geist durchaus nicht konform zu sein braucht. Von Jahr zu Jahr mehren sich nun die Bestrebungen, auch den Geometrieunterricht nach der Natur des Kindes zu gestalten. Deshalb wird schon seit Jahren dem eigentlichen Geometrieunterricht ein einführender Anschauungsunterricht vorausgeschickt. Meist stand derselbe jedoch ganz isoliert da, ohne Zusammenhang mit dem Folgenden. Damit ist jetzt gebrochen worden; der weitergehende Kurs knüpft direkt an den vorbereitenden Lehrgang an und führt die Schüler dann allgemach auch in das logische Beweisverfahren ein. — Auch die Beweisgänge selbst werden umgestaltet. Die geometrischen Gebilde sollen dem Schüler nicht mehr in starrer Ruhe, sondern in Bewegung vorgeführt werden. Er soll dadurch herausfinden lernen, welche Eigenschaften der Figur nur bei besonderen Lageverhältnissen, und welche ihr in allen Lagen zukommen. — Wo aber Größen in ihrer Lagebeziehung zueinander geändert werden, da ändern sich andere mit. Das führt dann auf die Betrachtung ihrer funktionellen Abhängigkeit zueinander, und gerade die Geometrie gibt so die beste Gelegenheit, den Begriff der Funktion nach und nach immer schärfer herauszuarbeiten.

Das alles zusammen dient aber der Entwicklung des räumlichen Anschauungsvermögens, der die alte Methode viel zu wenig Beachtung geschenkt hat.

Werke, die diesen Gesichtspunkten in erster Linie Rechnung tragen, sind: Walther, Lehr- und Übungsbuch der Geometrie für die Unter- und Mittelstufe (B, Nr. 28) und Wienecke, Die Grundlehren der Planimetrie (B, Nr. 29). Außerdem verweise

ich bei dieser Gelegenheit auf die diesbezüglichen Artikel in den Südwestdeutschen Schulblättern, Jahrgang 1906, Nr. 11, und 1907, Nr. 2, 3, 4, 5, 6 und 7, ferner auf den Artikel: Gedanken zum Geometrieunterricht in „Die deutsche Schule“, Juliheft 1907, S. 452.

An sonstigen Werken für Planimetrie möchte ich herausheben: Müller und Bieler, Lehrbuch der Geometrie für Knabenmittelschulen (B, Nr. 17) und Wilk und Haase, Die Geometrie der Mittelschule (B, Nr. 30), zu der auch eine Anweisung herausgegeben wurde (B, Nr. 31). Ein besonderes Gepräge erhält der Leitfaden der Geometrie von Jahne und Barbisch (B, Nr. 14) durch die stärkere Betonung des geometrischen Zeichnens und dadurch, daß er bei jeder geometrischen Figur zeigt, in welch verschiedenartiger Weise dieselbe bei Ornamenten alter und neuer Zeit Verwendung gefunden hat. Auch Becker, Geometrisches Zeichnen (B, Nr. 7), kann an dieser Stelle genannt werden.

Noch eines ist charakteristisch für die neueren Forderungen in bezug auf den geometrischen Unterricht. Mit dem Grundsatz, die geometrischen Gebilde nicht in fester Lage, sondern in Bewegung vorzuführen, hängt eng zusammen das Bestreben, der sogenannten neueren, synthetischen oder projektivischen Geometrie in den höheren Schulen Geltung zu verschaffen. Sie gibt nach der Meinung ihrer Anhänger statt der vielen Einzelkenntnisse und der bunten Fülle von Lehrsätzen und Beweisen allgemeine Prinzipien, allgemeingültige Untersuchungsmethoden und führt den Schüler so in wenig Monaten schon zu geometrischen Erkenntnissen, zu denen er auf euklidische Weise trotz mehrjährigen planimetrischen Unterrichts nicht aufsteigen kann. Sie wird von ihren Vertretern deshalb als der Königsweg zur Mathematik bezeichnet, von dem Euklid in stolzem Selbstbewußtsein gesagt hat, daß es einen solchen nicht gebe. Mehr oder weniger ausführlich wird dieser Gegenstand von den folgenden Werken behandelt: Lange, Synthetische Geometrie der Kegelschnitte (B, Nr. 16), Schulte-Tigges, Synthetische Geometrie der Kegelschnitte (B, Nr. 24), Sachs, Lehrbuch der projektivischen Geometrie und Leitfaden zum Unterricht in der projektivischen Geometrie (B, Nr. 34 und Nr. 19), ferner Volk, Die Elemente der neueren Geometrie (B, Nr. 27).

Unter den trigonometrischen Werken ist an erster Stelle zu nennen Hammer, Lehr- und Handbuch der ebnen und sphärischen Trigonometrie (B, Nr. 13), wegen seiner Vollständigkeit und seiner steten Bezugnahme auf die Fragen der praktischen Berechnungen. Schmehl gibt in seinen Elementen der sphärischen Astronomie und mathematischen Geographie (B, Nr. 20) ein sehr reichhaltiges Material zur Anwendung der Sätze aus der sphärischen Trigonometrie, Reidt hat seine überaus reichhaltige Sammlung von Aufgaben aus der Trigonometrie und Stereometrie (B, Nr. 18) in neuer Auflage herausgegeben. Außerdem sind noch zu nennen Fenkner, Bürklen und Schwering für Trigonometrie (B, Nr. 8, 10 und 25), Glaser für Stereometrie (B, Nr. 12) Simon für analytische Geometrie ((B, Nr. 35) und Schill, der Maturitätsfragen aus der darstellenden Geometrie herausgegeben hat (B, Nr. 26). Das ganze Gebiet der Geometrie behandelt das mit Recht gerühmte Buch von Koppe-Diekmann, Geometrie zum Gebrauch an höheren Unterrichtsanstalten, drei Teile (B, Nr. 15).

Für gewerbliche Schulen haben Ehrig und Girndt Geometriebücher herausgegeben (B, Nr. 32 und 33), auf die auch an dieser Stelle hingewiesen werden soll.

Zum Schluß möchte ich noch auf einige Werke aufmerksam machen, die nicht gut in die bis jetzt besprochenen Gruppen hineinpassen. Vor allem seien genannt, als der Weiterbildung dienend: Nernst und Schönflies, Einleitung in die mathematische Behandlung der Naturwissenschaften (Nr. 92), wegen seiner lichtvollen Darstellung des Gebietes; ferner Bachmann, Grundlehren der Zahlentheorie (Nr. 90). Für die Geschichte der Mathematik sei auf das sehr instruktive Bändchen von Sturm (C, Nr. 3) hingewiesen; Grundzüge der Geschichte des Rechnens gibt Zepf (Nr. 98). Für belehrende Unterhaltung sorgen das Bändchen von Ahrens, Mathematische Spiele (D, Nr. 1), sowie das etwas umfangreichere von Mittenzwey, Mathematische Kurzweil (D, Nr. 5); mit der Stellung der Mathematik auf dem Reformgymnasium beschäftigt sich das Schriftchen von Vogt, Mathematik und Reformgymnasium (D, Nr. 6).

Freunden philosophischer Erörterungen sei empfohlen Hugo Dingler, Grundlinien einer Kritik und exakten Theorie der Wissenschaften, insbesondere der mathematischen (D, Nr. 3); außerdem mache ich noch einmal ganz besonders aufmerksam auf die Pädagogischen Studien von Schilling (D, Nr. 7), sowie auf das von Vogt und Just herausgegebene Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik (D, Nr. 9), aus welchen Schriften jeder irgendwie pädagogisch interessierte Leser reiche Anregungen erhalten wird.

Für alle weiteren, hier nicht besonders aufgeführten Werke, sowie hinsichtlich der genaueren Einzelheiten, verweise ich auf das sich hier anschließende Referat.

Literatur.

A. Arithmetik.

I. Für Volksschulen.

a) Methodische Schriften.

1. **Badisches Rechenbuch**, herausgegeben von Karlsruher Lehrern. Bühl, Konkordia. I. Teil: Der Rechenunterricht in den 4 ersten Schuljahren. 200 S. 2,50 M.

Die Ziele des Rechenunterrichts sind des öfteren schon genau bestimmt worden. Sie werden leider nicht immer und überall erreicht, und doch sollte das unter sonst normalen Verhältnissen bei jedem Durchschnittsschüler geschehen können. Die Hauptursache des geringen Erfolgs liegt in der Methode, die immer noch eines zweckentsprechenden Ausbaus harrt. Die einzelnen Stoffe werden nacheinander durchgenommen, ohne Beziehung zueinander; so kommt es, daß man mit jedem neuen Schuljahr merkt, wie das Pensum des vorhergehenden Not gelitten hat. Dazu kommt das Abstrakte des Rechenstoffes, das nicht leicht imstande ist, das Interesse der Schüler zu wecken.

Das vorliegende Werk sucht diesen Übelständen auf einem bis jetzt noch wenig betretenen Wege abzuhelfen. Nicht nacheinander sollen die Operationen behandelt werden, sondern nebeneinander. Nur dann kann eine richtige Vorstellung von der Zahl erzielt werden, wenn diese allseitig und in allen ihren Beziehungen zu ihren Teilen angeschaut und auf-

gefaßt wird. Andernfalls fehlen die wichtigsten Voraussetzungen für einen ersprießlichen Rechenunterricht in den mittleren und oberen Schuljahren.

So etwa sprechen sich die Verfasser selbst aus über die sie leitenden Grundsätze, und sie fügen mit Recht hinzu, daß dieser Gedanke ja keineswegs vollständig neu sei. Das könne er auch gar nicht sein; er sei zu natürlich, um nicht schon oft ausgesprochen zu sein. Neu sei nur die konsequente logische Durchführung desselben im Unterricht. Eines stehe der hier gegebenen Methode zur Seite. Bevor sie zur Darstellung kam, sei sie praktisch erprobt worden und zwar von Freunden und Gegnern derselben. Letztere seien während der Arbeit sogar zu begeisterten Anhängern der hier vertretenen Grundsätze geworden.

Jede Grundzahl wird für sich behandelt. An dem Kinde naheliegenden Dingen der Umgebung wird sie durch Zählen gefunden, um dann unter Zugrundlegung der von dem Hauptlehrer Bilharz in zwei Farben ausgearbeiteten Rechentafeln systematisch bearbeitet zu werden. Zuzählen und Vervielfachen, Abzählen und Enthaltensein sind die zwei Hauptgruppen, die stets erledigt werden; das Teilen wird als die schwierigste Operation erst dem zweiten Schuljahr zugewiesen. — Spätestens bei Behandlung der Zahl 5, wenn die Kinder sicher im Zählen sind und genau wissen, welche Stelle jede Zahl in der Reihe einnimmt, soll mit dem Zifferrechnen begonnen werden. Zahlbilder und Ziffern sollen dabei stets nebeneinander hergehen, damit sich mit den letzteren auch der Begriff der Zahl verbinde. Nach richtiger Vorbereitung in der Schule sollen die Kinder die wichtigsten Rechensätzchen dann als Hausaufgaben erhalten zur Übung.

Nach Behandlung der Zahl 5, sowie auch nach derjenigen von 10, werden behufs Erweckung größeren Interesses auch angewandte Aufgaben gegeben; dieselben sind aber nicht nach Sachgebieten geordnet.

Der Grundsatz der monographischen Behandlung wird auch innerhalb der Zahlreihe von 1 (10) bis 20 durchgeführt. Bei der Bearbeitung einer jeden neuen Zahl tritt die systematische Repetition eines früheren Stoffes auf. So wird alles früher Gelernte an passender Stelle stets wieder herangezogen und nach und nach zum unverlierbaren Eigentum des Schülers gemacht.

Die Zahlreihe von 1 (20) bis 100 wird nach ihrer ersten Einführung in Zehnergruppen durchgearbeitet. Bei einer jeden Gruppe treten die entsprechenden Einer als Operationszahl auf (bei der Zahlreihe 20—30 ist es die 3), die betreffenden Reihen werden gebildet und im Anschluß hieran stets das zugehörige Einmaleinssätzchen, das Enthaltensein und das Teilen geübt.

In ähnlicher Weise werden auch die Rechensätze innerhalb der Zahlreihe bis 1000 erarbeitet; hier findet das Fortschreiten in Hundertergruppen statt. Erst bei der Erweiterung des Zahlgebietes wird die Behandlung des Stoffes in Stufen aufgegeben, und die Operationen treten nun der Reihe nach auf. Den Schluß jedes Abschnitts bilden überall angewandte Aufgaben unter steter Berücksichtigung der Münzen und Maße.

2. Badisches Rechenbuch. III. Teil (Lehrerausgabe). Der Rechenunterricht im 7. und 8. Schuljahr. Ausgabe für Mädchenklassen. 130 S. Bühl, Konkordia. 1,20 M.

Die Grundsätze, auf denen der erste Teil aufgebaut wurde, sind auch für den vorliegenden dritten Teil maßgebend gewesen.

Da die erste Forderung, die man an ein Unterrichtsbuch stellen muß, diejenige ist, das Interesse der Schüler zu erwecken, mußte auf der Oberstufe eine Scheidung der Aufgaben für Knaben- und Mädchenklassen eintreten.

Eine fernere, wichtige Frage ist auch die, ob die Verhältnisse, wie sie die Aufgaben geben, auch im praktischen Leben vorkommen, oder welchen Nutzen der Unterricht in seiner Gesamtheit aus den betreffenden Aufgaben ziehen könne. Das zwingt aber zur Gruppierung der Beispiele nach Stoff- und Sachgebieten, und diese ist im dritten Teil dann auch durchgeführt. Dadurch wird nicht nur ein planloses Durcheinander der Aufgaben vermieden, sondern dem Lehrer auch Gelegenheit gegeben, passende Gruppen nach dem Grundsatze der jeweiligen Konzentration auszuwählen.

Die Verfasser verwerfen beim schriftlichen Rechnen die Benützung eines Ansatzschemas mit Bedingungs- und Fragesatz; sie begnügen sich mit dem einfachen Bruchstrich, um den Schüler zu verhindern, die Zahlen mechanisch miteinander zu verbinden, statt die Schlüsse wirklich zu bilden. Das ist eine Konsequenz der Bevorzugung des mündlichen bzw. mündlich-schriftlichen Lösungsverfahrens, dem ich nicht überall folgen möchte.

Ein anderer Punkt hat dagegen mein ganzes Einverständnis. Jedem Abschnitte ist das Motto vorgedruckt: „Erst schätzen, dann rechnen." Das vorherige Abschätzen des Resultats ist in der Tat sehr hoch zu werten, und die Schüler sollten konsequent daran gewöhnt werden. Diese Übung ist vorzüglich dazu geeignet, größeren, oft sinnlosen Fehlern vorzubeugen.

Nach allem dem kann das Badische Rechenbuch, das in allen städtischen Schulen von Karlsruhe als obligatorisches Lehrmittel eingeführt ist, der Lehrerwelt empfohlen werden.

3. **Fränzel** und **Heimerdinger**, Rechenbuch für Volksschulen, insbesondere für die städtischen Schulen des Herzogtums Sachsen-Altenburg. 5 Hefte, dazu 5 Lehrerhefte. Altenburg 1907, St. Geibel.
   1. Lehrerheft. 104 S. 1,25 M. 2. Lehrerheft. 98 S. 1,40 M. 3. Lehrerheft. 78 S. 1,40 M. 4. Lehrerheft. 86 S. 1,25 M. 5. Lehrerheft. 85 S. 1,25 M.

Es enthält den Rechenstoff der Zahlreihen 1—10, 1—20 und 1—100, deren jeder ein ganzes Jahr zugewiesen wird. In ihren Ansichten hinsichtlich der Veranschaulichung stehen die Verfasser auf Layschem Standpunkt; dessen quadratisch angeordnete Zahlbilder erscheinen ihnen als das beste Mittel zur Zahlversinnlichung sowohl, als auch zur Veranschaulichung der Rechenoperationen. Der Laysche Kugelapparat solle demnach in keiner Schule fehlen; die Kinder selbst operieren am besten mit dem von demselben Methodiker hergestellten Rechenlineal.

Die Zahlreihe von 1—10 wird in zwei Gruppen behandelt. Zuerst gewinnt man die Zahlen von 1—5; daran schließt sich die monographische Behandlung einer jeden Zahl und zwar vom Zerlegen aus, wie das ja bei Zugrundlegung der Zahlbilder nicht gut anders möglich ist. Merkwürdig berührt es dabei, wenn die Verfasser trotz alledem die Forderung aufstellen, das Zulegen müsse aber auch ein wirkliches Zulegen sein, das Abzählen ein wirkliches Wegnehmen. Ist das denn beim Ausgang von dem Zahlbild überhaupt stets möglich? Die Verfasser scheinen im Grunde selbst nicht so sehr von dem Wert der Zahlbilder überzeugt zu sein. Dafür spricht doch folgende Stelle (S. 31 und 32), die ich dem Sinne nach anführe, klar genug: Wir haben die Rechenergebnisse

bisher hauptsächlich aus der unmittelbaren Anschauung des Zahlbilds gewinnen lassen. Für die ersten Zahlen mag das genügen, die Sache ändert sich jedoch, wenn die Zahlen größer werden. Ob jeder Schüler alle Zahlbilder, besonders diejenigen der größeren Zahlen, dauernd im Gedächtnis behält, ist doch fraglich. Ist aber das Zahlbild aus der Vorstellung geschwunden, oder wird es mit einem andern verwechselt, so kann die Lösung etwa der Aufgaben 6 + 3 oder 9 — 3 nur durch Vor-, bzw. Rückwärtszählen gefunden werden. Eine abschließende Rechenübung mag also zum Zwecke der Erzielung mechanischer Geläufigkeit ein besonders umfassendes Rechnen mit der Zahl betreiben, in dem Sinn, daß zuerst nur 1 zugelegt und abgezählt wird, dann 2 usw.; die Resultate sind dabei stets durch Vorwärts- oder Rückwärtszählen zu suchen, sobald dieselben nicht mit Hilfe des vorgestellten Zahlbildes gefunden werden können.

Sollte es da nicht richtiger, weil konsequenter, sein, auf die Zahlbilder ganz zu verzichten, da ihr Vorteil doch so gering ist, daß man sie so bald selbst wieder aufgibt?

Die Behandlung der einzelnen Zahlen von 6—10 ist die gleiche, wie bei den Zahlen von 1—5; nach erlangter Sicherheit im Zu- und Abzählen innerhalb der Reihe 1—10 treten auch das Vervielfachen, Teilen und Enthaltensein auf. Die letzteren Rechnungsarten werden beide vom Vervielfachen hergeleitet; es scheint mir aber doch viel richtiger, das Messen an das Abzählen als an die ihm zunächst liegende Rechnungsart anzuschließen.

Beim Rechnen innerhalb der Zahlreihe von 1—100 treten die einzelnen Grundrechnungsarten mehr nacheinander auf, da eine derartige Anordnung jetzt mehr im Interesse einer möglichst gesteigerten Rechenfertigkeit liegt. Die Einmaleinsreihen werden in ihrer gegebenen Reihenfolge behandelt, nicht nach dem Grad ihrer Verwandtschaft; an die Einmaleinsreihen schließen sich sofort Messen und Teilen an. Mir will diese Behandlung der Einmaleinsreihen nach ihrer Folge und nicht nach ihrer Verwandtschaft nicht gefallen.

Anerkennen muß ich aber, daß die Verfasser Wert darauf legen, bei den angewandten Aufgaben die heimatlichen Verhältnisse der Kinder nach Möglichkeit zu berücksichtigen; ebenso lobenswert finde ich die starke Betonung der Forderung, daß der Unterricht zur Erweckung des Interesses für die neuen Zahlerkenntnisse auch von sachlich praktischen Aufgaben auszugehen habe. Gute Proben für Aufgaben, die den heimatlichen Verhältnissen angepaßt sind, geben die Verfasser selbst im zweiten Lehrerheft, das die Zahlreihe von 1—1000 und die Einführung in die unbegrenzte Zahlreihe enthält.

Im vierten Lehrerheft wird die Bruchrechnung im Zusammenhang bearbeitet und zwar beide Bruchärten gleichlaufend nebeneinander. Jede Rechentätigkeit wird zuerst an den gemeinen, dann an den dezimalen Brüchen geübt. Einer derartigen Behandlung der Bruchzahlen und der Dezimalzahlen kann ich keineswegs zustimmen; ich halte es für entschieden richtiger, diese Gebiete nacheinander zu betreiben. Hinsichtlich des Messens ungleichnamiger Brüche möchte ich doch bemerken, daß mir die direkte Zurückführung der Regel auf die von dem Messen gleichnamiger Brüche am rätlichsten erscheint. Wie solche Brüche gemessen werden, ist leicht zu zeigen. Wenn nun die Aufgabe auftritt:

$$\frac{4}{5} : \frac{3}{7},$$

so ließe ich zuerst gleichnamig machen; aus der gegebenen Aufgabe wird dann die folgende:

$$\frac{4\cdot 7}{5\cdot 7} : \frac{3\cdot 5}{5\cdot 7}, \text{ und dies ist } \frac{4\cdot 7}{3\cdot 5} \text{ oder } \frac{4\cdot 7}{5\cdot 3}.$$

Damit ist die Regel einwandfrei gewonnen.

Der Bruchrechnung folgt die Schlußrechnung, die beide Arten von Brüchen verwendet. Ihre Anwendung denken sich die Verfasser so, daß die Aufgaben aus der Schlußrechnung innerhalb des Jahres immer an passenden Stellen zur Belebung des Interesses eingestreut werden.

Das fünfte Lehrerheft enthält die bürgerlichen Rechnungsarten. Eine eingehende Behandlung hat die Arbeiterversicherung erfahren, da sie tief in das soziale Leben eingreift, und die Schule ja die Aufgabe hat, auch für diese Gebiete das Verständnis zu erwecken und sie durch das Rechnen zu klären.

4. **Gustav Griese**, Lehrer, Zeit und Zahl. Ein Beitrag zur Grundlegung der Methodik des elementaren Rechenunterr. 116 S. Wismar 1907, H. Bartholdi. 1,80 M.

Das Rechnen ist nach der Meinung des Verfassers das leichteste Unterrichtsfach. Durch die von der weitaus größten Zahl der Rechenlehrer gehandhabte Methode wird es aber zu dem allerschwersten gemacht. Der Umstand, daß trotz aller dem Wesen dieses Faches zuwiderlaufenden methodischen Maßnahmen noch verhältnismäßig gute Erfolge erzielt werden, beweist nur, eine wie unmittelbare Tätigkeit des Intellekts das Rechnen sein muß. Der Rechenunterricht ist keinesfalls ein Glanzfach der seminaristischen Pädagogik, das bestbestellte Fach der Volksschule. Die Methode des Schulrechnens ist auch keineswegs, wie Jänisch behauptete, den unwandelbaren Entwicklungsgesetzen des menschlichen Geistes, wie dem Wesen des Lehrstoffs vollständig angemessen. Es tut im Gegenteil not, den ersten Rechenunterricht endlich wieder auf solche Grundlagen zu stellen.

Der einzig richtige Ausgangspunkt einer vernünftigen Rechenmethode ist nun die einwandfreie Ergründung des Wesens der Zahl und ihrer Entstehung. Auch für den Verfasser gilt der Satz, daß in der Anschauung der Ursprung aller Erkenntnis ruht. Aus dem materialen, uns durch die Sinnesorgane vermittelten Teile der Anschauung stammen aber die Zahlen nicht, sie haben gar keinen konkreten Beigeschmack. Erfahrungsurteile haben niemals wahre, sondern nur angenommene Allgemeinheit. Ein jeder Rechensatz besitzt aber eine solch unbedingte Allgemeinheit und Notwendigkeit, wie sie durch Erfahrung nie gegeben werden kann. Die Außenwelt kann deshalb nicht der Wurzelboden der Zahlen sein. Wir müssen denselben vielmehr in den apriorischen Erkenntnisformen unseres Intellekts suchen. Als solche kommen für uns nur Raum und Zeit in Betracht. Der Raum ist aber nicht zahlenerzeugend; sein Nebeneinander muß doch stets erst in ein Nacheinander umgewandelt (d. i. gezählt) werden, ehe es eine arithmetische Behandlung erfahren kann. Die Wissenschaft des Raumes ist die Geometrie; die Arithmetik aber beruht auf der inneren unmittelbaren Anschauung der reinen Zeit. Demgemäß ist die Zahl nur der Ausdruck für den Begriff einer bestimmten Folge und zwar nichts als das. Die Zahlreihe ist nichts anderes als eine unendliche, wohl geordnete Reihe von Zeiteinschnitten; die einzelnen

Zahlen selbst sind nur Zeitstellenmarken und als solche leere Formen. Die ursprünglichsten Zahlen sind darum die Ordnungszahlen; sie sind die eigentlichen Kardinal- oder Grundzahlen.

Weil die Zahlen also so gar keinen sinnlichen Hintergrund haben, ist auch die Methode derjenigen Rechenlehrer, die den ersten Unterricht in diesem Fache auf sinnliche Anschauung gründen, ein Irrweg. Die einzelnen Anzahlen als das zunächst liegende Objekt anzusehen, den Inhalt derselben zu veranschaulichen, nach allen Seiten zu betrachten und dann doch wieder von ihm zu abstrahieren, ist eine Umkehrung des normalen Ganges. Man möge darum doch einmal die auf der reinen Zeit beruhende, nicht durch äußere, sondern in innerer Anschauung gegebene Zahlreihe als Anfang, Mitte und Ende des Rechenunterrichts betrachten. Derselbe erhält dadurch ein völlig verändertes, aber weit natürlicheres und freundlicheres Antlitz als früher.

Das erste ist demnach die Erlernung des Zählens — und zwar ohne jede Anschauung. Durch Veranschaulichung läßt sich keine Zahlanschauung gewinnen; Anschauungsmittel verdunkeln dieselbe nur, die Zahlkörper stehen dem Akte der Zahlenbildung nur im Wege. Das Abwenden von den Dingen ist dabei keineswegs ein Verlassen des sicheren Bodens der Anschauung, sondern vielmehr ein Hinwenden zu ihm. Die einzige Rechenmaschine ist der Intellekt und sein Zählfaden die rein innerlich angeschaute Zeit. Wenn ein Kind die Zahlwörterreihe rein „mechanisch" hersagt, so zählt es keineswegs „abstrakt", sondern durchaus anschaulich. Es ordnet eine Reihe von Tätigkeiten, nämlich das Aussprechen der Zahlnamen, in die Zeitfolge ein, und diesen höchst anschaulichen Vorgang durch Abzählen wirklicher Dinge noch sinnenfälliger zu machen, wäre nur eine Erschwerung des Zählvorgangs. Man lasse die Kinder deshalb in den ersten Rechenstunden alles auspacken, was sie an Zahlnamen wissen und eröffne dann einen systematischen Zählkursus; Ziffernschreiben gehe nebenher. Auf diese so mit Einsicht verarbeitete Zahlreihe gründen sich dann alle Operationen.

Das dürfte im wesentlichen der Inhalt der vorliegenden Schrift sein. Der Standpunkt des Verfassers ist keineswegs der meinige, und ich kann nur wünschen, daß kein Rechenlehrer ihm auf dieser Bahn folgen möchte. Für mich ist die Menge, die Anzahl das erste, die Ordnungszahl das spätere; auch die Ausführungen des Verfassers konnten mich zu keiner anderen Überzeugung bekehren. Das Kind vor allem braucht sinnliche Anschauung. Es ist durchaus realistisch veranlagt, will die Veränderungen auch sehen; das bloße Zählen in der Zeit sagt ihm gar nichts. Ihm wird die Zahl stets das bleiben, was sie seit je war — das Maß der anschaulichen Menge. Der elementare Rechenunterricht kennt demzufolge nur Anzahlen, und von ihnen gilt der Satz: „So wenig die Nadel, die das Kleid genäht hat, ein Teil des fertigen Gewands ist, ebenso wenig ist die Zeit, die zum Zählen gehört, ein Element des fertigen Zahlbegriffs." (Michaelis: Über Kants Zahlbegriff, Progr. der Charlottenschule, Berlin 1884.)

5. **E. Hentschel,** Seminarlehrer, Lehrbuch des Rechenunterrichts in Volksschulen. Verfaßt mit gleichmäßiger Berücksichtigung des Kopf- und Zifferrechnens. Nach dem Tode des Verfassers bearbeitet von Seminarlehrer A. Kölzsch. 17. Aufl. I. u. II. Teil je 2,40 M.; in 1 Band geb. 5,40 M. Leipzig, C. Merseburger.

Hentschels Name hat auf dem Gebiet der Rechenmethodik einen guten Klang; die vielen Auflagen seines Lehrbuchs beweisen das. Vor mehr

als einem halben Jahrhundert (im Jahre 1842) in erster Auflage erschienen, gilt das Lehrbuch noch heute als eines der besseren Werke auf dem Gebiet des elementaren Rechenunterrichts. Das ist das Verdienst von Hentschels Nachfolger Költzsch (seit 1875), der unter weitgehender Wahrung der alterprobten Grundsätze des Altmeisters alle Forderungen der Neuzeit berücksichtigte, soweit sie ihm wohlberechtigt erschienen. So haben wir in vorliegendem Handbuch ein Werk, das sich ganz vorzüglich zum Gebrauch im praktischen Unterricht eignet. Besonders dem Lehrseminaristen und dem jungen Lehrer wird es treffliche Dienste leisten durch die klare Gliederung und die bis ins einzelne gehenden unterrichtlichen Anweisungen.

Der erste Teil (250 S.) bringt in seinem ersten Abschnitt eine allgemeine Rechenmethodik, in dem Umfang, wie sie der Seminarist etwa braucht. Er erfährt hier das Wichtigste über das Ziel des Rechenunterrichts, die Stoffauswahl und -verteilung, sowie über die unterrichtliche Behandlung im allgemeinen. Hieran schließt sich eine gedrängte Übersicht über die Rechenliteratur. Der zweite Unterabschnitt gibt eine kurze Geschichte der Rechenmethodik bis auf unsere Tage. Er bespricht dabei auch die wichtigsten körperlichen und graphischen Veranschaulichungsmittel und gibt zum Schluß eine reiche Sammlung von Themen aus dem Gesamtgebiet, die dem Seminaristen und dem jungen Lehrer Fingerzeige bei ihrer Vorbereitung zum Examen geben sollen. Der dritte Abschnitt bietet eine Anzahl von Lehrentwürfen für den Rechenunterricht aller Stufen.

Nun wird das Rechnen mit ganzen Zahlen behandelt und zwar in folgender Gliederung: 1. die Zahlreihe 1—10 und 1—20; 2. die Zahlreihe 1—100; 3. die Zahlreihe 1—1000 und der höhere Zahlenraum; 4. das Rechnen mit mehrfach benannten Zahlen. Der Unterricht soll stets von einem praktischen Beispiel ausgehen und auf dieser Stufe stets folgenden Gang einhalten: a) das Rechnen mit benannten Zahlen und äußerer Anschauung; b) dasselbe mit innerer Anschauung; c) das Rechnen mit unbenannten Zahlen; d) angewandte Aufgaben aus dem Anschauungskreis der Schüler; dabei möglichste Berücksichtigung von Sachgruppen.

Sehr rühmt der Verfasser mit Recht auch die algebraischen Aufgaben, die den Schülern als Zugabe geboten werden sollen. Sie sind natürlich in hohem Grade dazu geeignet, den formalen Zweck des Rechenunterrichts zu fördern. Auch sind alle Pädagogen darin einig, daß sie die Kinder durch das Rätselhafte, das ihnen mehr oder weniger anhaftet, besonders anziehen. Nur werden allerdings — wie ich die Verhältnisse kenne — die meisten Schulen derartige Aufgaben nur in ganz bescheidenem Maße verwenden können.

Als passendste Grundlage für die dezimale Schreibung sieht der Verfasser das Rechnen mit ganzen Zahlen an und nicht das Rechnen mit Dezimalbrüchen. Den Gründen, die er hierfür anführt, kann man nur beistimmen.

Im zweiten Teil (260 S.) setzt sofort die Rechnung mit gemeinen Brüchen ein; die Dezimalbruchrechnung folgt nach. Die Einführung in die gemeinen Brüche geschieht durch die Veranschaulichung an geraden Linien von Meterlänge, auch können dazu Kreise, Quadrate usw. benutzt werden.

Die Dezimalbruchrechnung wird von Hentschel-Költzsch in zwei Kreisen behandelt. Im ersten Kursus werden nur Dezimalbrüche von 1—3,

höchstens 4 Stellen benutzt, im andern Kurs auch solche höherer Stellenzahl. Der zweite Kurs führt überhaupt tiefer ein in das Verständnis dieser Brüche.

Bei den Regeldetri-Aufgaben hat sich der Verfasser für den Bruchsatz entschieden; die Kinder werden gelehrt, stets nur ganze Zahlen in denselben zu setzen und keine Dezimalzahlen.

In der zweiten Abteilung werden die bürgerlichen Rechnungsarten behandelt und zwar in durchaus einwandfreier Form. Den Schluß des ganzen Werkes bilden einige Paragraphen über Raumberechnungen.

Wenn ich nun ein Gesamturteil über das Lehrbuch von Hentschel-Költzsch abgeben soll, so geht es dahin, daß es gerade dem jungen Lehrer in direkt praktischen Unterrichtsfragen stets ausreichende und gute Antwort gibt. Ich wünsche ihm deshalb recht zahlreiche Leser.

6. Dr. **M. Kändler**, Einführung in das Elementarrechnen. 40 S. Eibenstock 1907, B. Kändler. 1 M.

Das kleine Schriftchen gibt in seinem ersten, theoretischen Teile an, welche Stellung der Verfasser zu den Grundfragen des Elementarrechnens einnimmt. Im zweiten Teil wird gezeigt, in welcher Weise diese Grundsätze in die Praxis umgesetzt werden sollen.

Sehen wir uns die Ausführungen des Verfassers einmal näher an. Die unzähligen methodischen Untersuchungen und Anleitungen zur Erteilung eines guten Rechenunterrichts haben es nach seiner Meinung bis jetzt nicht vermocht, die so wünschenswerte Klarheit und Einfachheit herbeizuführen. Die verschiedenen Rechenmethodiker sind in bezug auf den psychologischen Ausgangspunkt ihrer Untersuchungen so verschiedener Meinung, daß es für einen Mann der Praxis weniger auf eine wissenschaftliche Auseinandersetzung ankommen kann, als darauf, für den unmittelbaren Unterricht ein Verfahren aufzuzeichnen, das bei verhältnismäßig geringsten Kraftansprüchen zum Ziele führt. Und das kann nur die Einführung in das Rechnen durch das Zählen sein. Nur die Zählmethode zeigt das Entstehen der Zahlreihe durch Vorwärtsschreiten; nur sie bietet die Gewähr für die Bildung richtiger Zahlbegriffe. Beim Gebrauch der Zahlbilder merken sich die Schüler wohl das geometrische Bild der Zahlpunkte, also ihre Anordnung, und sie sind dann auch leicht imstande, den Namen der entsprechenden Zahl zu reproduzieren; einen klaren Zahlbegriff kann ihnen das alles aber nicht geben. Für die Auffassung der Zahlbilder gilt ganz dasselbe, was Dr. Götz auf Grund experimenteller Untersuchungen über das Lesen festgestellt hat. Danach haben wir offenbar die Neigung, mehr die Art der Zusammenordnung der einzelnen Zeichen als diese selbst zu beachten; unser Blick wird gefesselt, wenn die Zeichen in ihrer Zusammenstellung eine bekannte Figur bilden. — Auch dem Begriff des Vorwärtsschreitens und Größerwerdens entspricht das Rechnen mit Zahlbildern nicht. Wenn man aber auch die Möglichkeit zugibt, die Zahlbegriffe 1—3 durch Zahlbilder gewinnen zu können, so muß zur Bildung der übrigen Zahlbegriffe unbedingt das Zählen hinzukommen. Es ist deshalb doch einfacher und einheitlicher, gleich alle Zahlen durch Zählen entstehen zu lassen. Dazu kommt, daß das Kind sich schon vor dem Eintritt in die Schule durch fortwährendes Anschauen und Zählen (1 Kopf, 1 Leib u. s. f.; 2 Arme, 2 Beine u. s. f.) die allerersten Zahlbegriffe auf natürliche Weise einigermaßen erworben hat. Der Lehrer braucht diese Vorkenntnisse dann nur aufzunehmen, zu klären und in gleicher Weise weiterzubilden.

Der Verfasser nimmt deshalb das Zählen als Grundtätigkeit alles Rechnens auf; die Zahlreihe ist ihm das Wesentliche des Rechenunterrichts. Demgemäß tritt beispielsweise die Zahl 6 nur auf unter dem Bilde von 6 in einer Linie aufeinanderfolgenden Punkten.

Als Mittel zur Veranschaulichung tritt bei dem nur auf das Zählen gegründeten Rechnen die Zahlenreihe selbst auf, die etwa folgendermaßen dargestellt wird:

1 2 3 4 ⟶ oder 1 | 2 | 3 | 4 | ⟶

Dabei kann die vom Verfasser hergestellte Zählrechenmaschine (D.R.G.M. 305048) verwendet werden. Sie besteht aus drei Feldern: Zahlreihe, Zählstreifenbahn und Schreibfläche (zur Unterstützung der Rechentätigkeit mit der Kreide und zur graphischen Darstellung). Dazu gehören zehn Zählstreifen mit je einer Einheit, fünf mit je zwei, drei mit je drei, zwei mit je vier und fünf, je einer mit sechs, sieben, acht, neun und zehn Einheiten. Alle diese Einheiten sind 10 qcm groß, so daß die Streifen zugleich als Maß Verwendung finden können. Die Zählstreifenbahn ist 10 cm, die übrigen Felder sind 20 cm hoch.

Soll beispielsweise das Rechensätzchen $5 + 4 = 9$ entwickelt werden, so legt der Lehrer oder Schüler zuerst einen Zählstreifen mit 5 Einheiten an die feste Zahlenlinie so an, daß er unter 1—5 steht; dann wird ein Zählstreifen mit 3 Einheiten da angelegt, wo die 5 endigt. Der 2. Streifen zeigt auf die 9, also ist $5 + 4 = 9$. Man kann annehmen, daß so die Entwicklung der reinen Zahl als des bloßen Wieviel-Begriffs zustande kommt.

Weiterhin schlägt der Verfasser vor, bei der Subtraktion nur das Ergänzungsverfahren, das Aufzählen, zu lehren und zu üben. Das ist ihm das einzig naturgemäße Verfahren; im praktischen Leben wird es — ohne Stift und zum Teil auch mit Stift — allein geübt. Wenn sich die Schulen auch zur alleinigen Anwendung dieser Rechnungsweise entschließen könnten, so wäre dadurch eine bedeutende Vereinfachung erreicht. Da die Multiplikation ja auch nichts anderes ist als eine Addition mit gleichen Addenden und die Division nur eine besondere Form des Multiplizierens, so würde dadurch „der gesamte Unterricht in den vier Grundrechnungsarten auf ein Prinzip zurückgeführt, das angemessen, einfach und besonders leicht zu veranschaulichen, dem praktischen Leben entsprechend, für alle Fälle ausreichend ist und von dem Schüler als Vorwärtszählen bewußt geübt werden kann". Ferner ist es nötig, das wichtige Gesetz der Umkehrung in viel höherem Maß als bisher zu benutzen. So wäre es denn nicht nötig, das Zuzählen mit 6, 7, 8, 9 besonders zu üben; das geschieht durch bloßes Umkehren, und man erreicht so die denkbar größte Vereinfachung. Soweit der erste Teil.

Der zweite Teil enthält den Lehrgang für das erste Schuljahr. Dabei will der Verfasser nicht den Anspruch erheben, daß die hier ausgearbeiteten Lektionen auch so gehalten werden m ü ß t e n. Nein; sie sollen nur zeigen, wie es gemacht werden k a n n.

An Beispielen aus dem Interessenkreis des Schülers wird jede Rechentätigkeit eingeführt; dann folgt die Veranschaulichung durch Gegenstände und Zählstreifen. Eine weitere methodische Einheit bildet das Umkehren und Umlesen; zum Schluß werden ausreichende Übungen an

der Gruppe mit und ohne Benennungen, in reinen Zahlenbeispielen und in angewandten Aufgaben vorgenommen.

Ich bin mit dem Verfasser auch der Meinung, daß es vor allem nötig ist, dem Kinde die Bildung der Zahlreihe durch Zählen klar zu machen, daß das Zählen überhaupt die Grundlage alles Rechnens bilden sollte. Trotzdem möchte ich aber auch die Verwendung geeigneter Zahlbilder nicht grundsätzlich verneint haben. Sie können für gewisse Rechensätze ein recht gutes Veranschaulichungsmittel abgeben.

Die Bemerkungen über das Verfahren bei der Subtraktion sind zum Teil recht beachtenswert.

Recht gut gefällt mir auch der Aufbau der ausgeführten Lektionen; ebenso die Stellung des Verfassers zu den Sachgebieten, sowie die energische Forderung, die Selbsttätigkeit der Schüler möglichst auszubilden.

Mag man sich nun zu den Ausführungen Kändlers stellen, wie man will, jedenfalls sind dieselben recht anregend; das Büchlein mag darum empfohlen sein.

7. Dr. **W. Lay**, Führer durch den Rechenunterricht der Unterstufe, gegründet auf didaktische Experimente. Mit Abbild. im Text und 4 Tafeln. 2. Aufl. 235 S. Leipzig 1907, O. Nemnich. 3,60 M.

Der Verfasser sagt im Vorwort: „Die Resultate meiner Untersuchungen und ihre praktische Verwertung haben anfangs bei den Methodikern, welche die ‚Reihen' und das ‚Zählen' betonen, Widerspruch gefunden. Alle die experimentell-didaktischen Untersuchungen, die sich in großer Zahl dem ‚Führer' anschlossen, haben aber in den Hauptfragen ausnahmslos die Resultate des ‚Führers' bestätigt, so daß der Streit, ob Reihen oder Zahlbilder, als entschieden zu betrachten ist." Die Neuauflage des Buches zieht aus diesem „sicherstehenden" Resultat nur die praktischen Konsequenzen und dehnt seine Führung nun auf die ganze Unterstufe des Rechenunterrichts aus.

Das alles klingt ja sehr sicher und selbstbewußt; trotzdem bin ich durch die Lektüre des Buches von der unfehlbaren und alleinigen Richtigkeit der quadratischen Zahlbildermethode im ersten Rechenunterricht nicht überzeugt worden. Immer und immer wieder tritt uns bei vielen Methodikern der Gedanke entgegen, den auch Lay ausführt: „Es führen zwar viele Wege, wie das Sprichwort sagt, nach Rom. Einer unter diesen muß aber der kürzeste und beste sein. Das gilt auch für den Rechenunterricht." Ich meine nun, man solle sich doch möglichst vor solchen und ähnlichen Argumentationen hüten. Jeder Vergleich hinkt; dieser tut es erst recht. Jede Methode, auch wenn sie von ihrem Vertreter selbstbewußt als die „einzig richtige" gepriesen wird, hat wohl ihre Vorzüge, — aber auch ihre Mängel, und ich sehe absolut nicht ein, weshalb nicht ein vernünftiger Lehrer sowohl das Gute dieser, wie auch jener Anschauungsweise sich zunutze machen sollte.

Bei der Lektüre des Buches ist es mir merkwürdig ergangen. Der Verfasser behauptet sehr bestimmt, daß die quadratischen Zahlbilder die Zahlvorstellungen ganz ohne Zählen vermittelten. Trotzdem benutzt er aber (siehe die ausgeführten Lektionen, besonders S. 196) eben dieses verpönte Zählen dazu, den Namen des neuen Zahlbildes, d. h. aber bei größeren Zahlen den Inhalt desselben, zu finden. Man scheint es also doch nicht so ganz entbehren zu können. Von diesem Zählen sagt der Verfasser, daß die meisten Methodiker darunter die Tätigkeit ver-

stünden, den zu zählenden Dingen die Zahlwörter in der Aufeinanderfolge der Zahlreihe zuzuordnen. Zählen sei nach seiner Ansicht ein Setzen, d. h. ein Anerkennen des Seins, das auch ohne Zahlwörter erfolgen könne. Eben dieses Setzen sei das Wesen, der Kern des Zählens. Wenn ein kleines Kind vier Reiter sieht und nun sagt: Reiter — Reiter — Reiter — Reiter, so sind das vier Setzungen; das Setzen ist der Kernpunkt des Zählens, also ist die eben genannte Tätigkeit ein Zählen. Gewiß kann das als ein primitives Zählen betrachtet werden. Wir haben es aber im Rechenunterricht mit einem solchen — sogenannten — Zählen nicht zu tun. Der Zweck des Zählens in dem Sinn, wie wir es brauchen — und wie jeder nicht von des Gedankens Blässe angekränkelte Mensch es braucht — ist die Bestimmung der Anzahl. Diese Art des Zählens und den Zweck desselben kennt das sechsjährige Kind schon in einem ganz gewissen Umfang, und diese Kenntnis soll im Rechenunterricht benutzt und durch ihn weiter ausgebildet werden. Auch Herr Lay macht das ja so, denn ohne vorherige Zählung sagt das Zahlbild dem Kind gar nichts. Wenn der erwachsene Mensch etwa folgendes Zahlbild kurz anschaut:

so bin ich völlig überzeugt, daß er auch imstande ist, die Punkte in derselben Gruppierung nachzuzeichnen. Über den tatsächlichen Inhalt weiß er damit aber noch nichts; diesen erfährt er erst durch das Zählen. Für das Kind, dessen zahlauffassenden Kräfte noch nicht so entwickelt sind, gilt dasselbe schon für kleine Zahlen.

Zum wirklichen Zählen ist auch die Zuordnung der Zahlwörter nötig; die Setzung allein tuts auch nicht. Wenn man aber, an der Reihe der Gegenstände fortschreitend, jedem neuen Ding das folgende Zahlwort der Zählreihe zuordnet, so versteht sich doch von selbst, daß damit zugleich das neue Setzen stattfinden muß, denn ohne vorheriges Setzen wäre doch eine Zuordnung eines Zahlworts eben auch nicht möglich. Wenn ich also das Zählen für durchaus notwendig halte zur Bildung der Zahlvorstellung, so wende ich mich damit auch gegen die Auffassung, als ob Zahlen von Anfang an überhaupt im Sinn Lays simultan aufgefaßt werden könnten. Eine solch ursprünglich simultane Auffassung halte ich sogar schon bei drei Dingen für ausgeschlossen; erst die längere Übung, d. h. der längere Verkehr mit drei Dingen, läßt ein sofortiges Überschauen zu. Auf dieses blitzartige Ablesen eines Resultats (in einem Bruchteil einer Sekunde) kommt es meines Erachtens auch gar nicht an. Dafür möge auch ein Wort Dörpfelds sprechen, den Lay selbst ja als den „großen Praktiker" ehrt. Er sagt: „Nicht in dem baldigen Behalten der Resultate liegt der Vollgewinn der Rechenübungen, sondern darin, daß die Aufgaben stets denkend gelöst werden."

Zahlbilderrechnen ist ganz anschaulich, so lange das Bild vor dem Auge steht; aber das Rechnen ohne Bild, das vorstellende Rechnen mit den Zahlbildern, ist recht schwierig, sogar für ältere Schüler. Da leistet die Reihe viel bessere Dienste, und sie gibt zugleich auch die Begründung. Das Kind soll in den Stand gesetzt werden, sich bei seinen Aufgaben das Resultat stets selbständig zu erarbeiten. Die Reihe gibt die Möglichkeit hierzu; bei ihr findet das Kind leicht, was es zur Lösung braucht, und in ihr hat es zugleich jede nur wünschenswerte Begründung

seines Lösungsverfahrens. Soll es ohne Anschauung die Aufgabe $5 + 4 = ?$ lösen, so schließt es so:

$$5 + 1 = 6$$
$$5 + 2 = 7$$
$$5 + 3 = 8$$
$$5 + 4 = 9.$$

Der engagierte Zahlbilderrechner kommt zu diesem Resultat durch Zerlegung: Weil ::|::· aus :: und ::· besteht, ist $5 + 4 = 9$. Die Grundoperation ist doch das Zulegen; warum da den Umweg über das Zerlegen nehmen? Hat das Kind das Bild von 9 vergessen, dann ist es hilflos. Will es die Aufgabe nun in der gewünschten Weise rechnen, dann denkt es sich doch zuerst seine 5 ::·. Dann aber beginnt die wirklich schwere Arbeit des Ausfüllens der 2. Vierergruppe. Und das alles sollte eine Erleichterung bedeuten? Nimmermehr! Der 2. Summand kann ja gar nicht in der Bildform auftreten, wie er sollte; also wird der Grundsatz des Zahlbilderrechnens ja doch sofort durchbrochen. Wenn Lay also behauptet, der mit Hilfe des Zählens auf die Reihe gegründete Rechenunterricht entbehre eben bei diesem Aufbau noch einer soliden Grundlage, so halte ich das nicht für zutreffend. Ich meine ferner, die Ansicht der Rechenmethodiker Knilling, Tanck, Räther, Hartmann u. a., zur Zahl komme man durch Zählen, sei doch kein solch folgenschwerer Irrtum, wie Lay es glaubt.

Was nun die didaktischen Experimente selbst angeht, die die Beweisgründe abgeben sollen, so muß ich dazu doch auch mancherlei bemerken. Von größtem Interesse wären hier doch Experimente über die Rechenoperationen selbst, denn die sind doch die Hauptsache. Solche sind aber erstens in zu geringer Zahl gemacht worden, um beweiskräftig zu sein, zweitens sind sie angestellt worden mit Zöglingen des Seminars, statt mit Schülern des ersten Schuljahres, die doch allein inbetracht zu kommen hätten, drittens sind sie nicht richtig angestellt worden. Lay schreibt darüber auf S. 140 seines Buches: „Durch einen schwarzen Stab wurde das Zahlbild in zwei Teile zerlegt. Es war nun Aufgabe der Schüler, das ganze Zahlbild und seine zwei Teile, oder umgekehrt die zwei Teile und das ganze Zahlbild aufzufassen, festzuhalten und aus dem Gedächtnis auf Papier darzustellen.“ Dann schreibt er beispielsweise:

Aufgabe	Fehler in Gruppen	Reihen
6 + 3	3	13

Ja, daß bei dieser zeichnerischen Darstellung aus dem Gedächtnis nach vorhergegangener Anschauung bei der Reihe mehr Fehler gemacht wurden als bei der Gruppe, ist doch klar. Das Bild ::::|:· ist aus der Erinnerung gewiß leichter zu schreiben als ......|.... Das wird auch kein Mensch ernstlich bezweifeln. Dieses Nachmalen ist aber doch nicht gleichbedeutend mit der Lösung der Aufgabe $6 + 3 = ?$

Das Experiment könnte, um beweiskräftig zu werden, doch nur etwa in folgender Weise ausgeführt werden: Eine Gruppe von Kindern des ersten Schuljahrs, die nach Zahlbildern unterrichtet wurde, ist bis zur Zahl 9 gekommen. Die betreffenden Aufgaben sind mit Zahlbildern gerechnet worden, und in der nächsten Stunde wird nun die Probe auf das Exempel gemacht. Dasselbe findet statt bei einer andern Gruppe

gleichbeanlagter Kinder, die ebenso weit gefördert wurden, nur unter Zugrundlegung der Reihe. So etwa dächte ich mir die Experimente, bei deren Beurteilung natürlich auch die Zeit eine große Rolle spielen würde, die notwendig war, um die Kinder überhaupt so weit zu führen. Aber selbst bei einer solchen Art der Experimente hätte ich noch große Bedenken, ihnen wirkliche Beweiskraft beizulegen. Denn ich glaube nicht, daß es möglich ist, bei solch verwickelten Tätigkeiten oder Zuständen, wie es doch die geistigen Prozesse sind, wirklich alle etwa mit hereinspielenden Dinge zu berücksichtigen oder gar ziffernmäßig genau auszuwerten. Ferner hat man ja auch gar keine Garantie, ob sich die nach Zahlbildern unterrichteten Kinder beim Ausrechnen während des Experiments nicht doch der Reihe, etwa der Finger, bedienten? (In Gedanken natürlich.) Das liegt doch so nahe, und ich kann das aus meiner Erfahrung heraus auch bestätigen.

Die Experimente Pfeiffers in „Experimentelle Pädagogik, 2. Bd. 1905", stellten nur Vergleiche her zwischen den Bornschen und den quadratischen Zahlbildern, können also doch nicht so recht mitsprechen.

Nach all dem kann ich Lay nicht zustimmen, wenn er glaubt, die Reihenmethodiker seien in einem gänzlichen, folgenschweren Irrtum begriffen, und nur die Zahlbildermethodiker, will sagen die Anhänger der quadratischen Zahlbilder, befänden sich auf rechter Straße. Damit soll den Zahlbildern keineswegs jeder Wert abgesprochen werden. Ich weiß auch recht gut, daß sie bei Aufgaben des Zerlegens, Malnehmens und Teilens unter Umständen recht gute Dienste tun können. Nur gehe ich nicht so weit, sie zum direkten Ausgangspunkt zu machen; ein solcher ist für mich die Reihe.

Nichtsdestoweniger kann ich aber nur jedem Lehrer raten, das Buch von Lay gründlich zu studieren. Jeder Rechenlehrer sollte sich mit den hier behandelten Fragen auseinandersetzen und sich dann auf Grund seines Studiums und der in dieser Hinsicht gemachten Erfahrungen seine Ansicht bilden. Dann wird der Erfolg nicht ausbleiben; denn nichts kann klärender wirken, als recht eingehendes Studium der verschiedenen Richtungen in diesen Grundfragen. Darum wünsche ich auch dem „Führer" recht zahlreiche Leser.

8. **A. Lieb, A. Töpfner, Ch. Wolfrum**, Methodisches Handbuch für den Rechenunterricht in der Volksschule. Mit Berücksichtigung der Aufgabenhefte von Lieb, Tillmann, Töpfner herausgegeben. Nürnberg, F. Korn. 4 M.

In einem gemeinschaftlichen, besonders in seinem letzten Teil sehr lesenswerten Vorwort führen die Verfasser aus, daß an methodischen Schriften für den Rechenunterricht zwar kein Mangel sei, und daß demgemäß ein dringendes Bedürfnis zur Herausgabe eines neuen methodischen Rechenwerks nicht vorgelegen habe. Wiederholte, dringende Bitten von Lehrern, welche die Aufgabenhefte der Verfasser benutzen, haben diese erst zum Entschluß gebracht, trotz mangelnden Bedürfnisses das methodische Handbuch herauszugeben. Sie maßen sich dabei nicht an, damit eine durchaus eigenartige Arbeit geliefert und dem Rechenunterricht darin neue Bahnen gewiesen zu haben; nichtsdestoweniger werde man doch manche neue Seite in der methodischen Behandlung der einen oder der andern Stoffpartie des Werkes finden.

Das trifft wohl besonders für den ersten Teil zu, der zum Verfasser Chr. Wolfrum hat. Dieser Teil behandelt in seinen ersten zwei Abschnitten rein theoretische Fragen (Wesen der Zahl, Veranschaulichung

derselben usw.), und in den zwei letzten Abschnitten bringt er die praktische Verwertung der theoretischen Grundsätze innerhalb der Zahlreihen von 1—20 (3 Stufen: 1—5; 6—10; 10—20) und von 20—100. Man lasse sich vom Studium dieses Teils nicht durch die — für meinen Geschmack wenigstens — zu bilderreiche Sprache der Paragraphen 1 und 2 abhalten; die weiteren Paragraphen zeigen diesen überreichen Schmuck nicht.

Das Wesen der Zahl (der reinen Zahl) liegt darin, „daß sie gesonderte Bewußtseinsinhalte, Apperzeptionsakte zusammenschließt, nur mit Rücksicht auf deren Selbständigkeit". Diese reinen Zahlen sind nicht das erste; sie sind durch Ableitung von den konkreten Zahlen, den Dingzahlen oder Anzahlen entstanden. Auch für das Kind ist die Zahl nichts anderes als eine Anzahl. Daraus folgt die Notwendigkeit einer weitgehenden Veranschaulichung im Rechenunterricht. Da wir nun, wie die experimentelle Psychologie gezeigt hat, mit Sicherheit nur drei, höchstens vier Dinge auf einen Blick zu erkennen vermögen, wird eine Gruppierung nötig, um auch Anzahlen bis zu 10 der unmittelbaren Auffassung zugänglich zu machen.

Nach eingehender Beurteilung der verschiedenen Gruppierungsmethoden kommt Wolfrum zu dem Ergebnis, daß Gruppenbilder in der einfachen Reihe das einzig Richtige seien. Die Finger unserer Hände sind hierzu das Nächstliegendste. Sie liefern uns beides: die einfache Reihe und die Gruppierung. Die Zahlbilder Wolfrums sind an dem Bilde der 10 (1 2 3 4 5 6 7 8 9 10) abzulesen. Wenn der Verfasser auch der Meinung ist, daß es eine beste Veranschaulichung gibt, so ist er nach seinen eignen Worten nicht so engherzig, nun jedes andere Anschauungsmittel darum für schlecht und unbrauchbar zu halten. Was er wünscht, ist nur das, daß jeder Lehrer die Gedankengänge, die seine (des Verfassers) Argumentationen in ihm angeregt haben, zu Ende denke, umsichtig prüfe und sich dann entscheide. Das sind sehr vernünftige Worte, und ich schließe mich dem Wunsche des Verfassers nur an. Das Buch wird jedem jungen Lehrer etwas bieten.

Ein Rechenmethodiker darf heutzutage nicht mehr achtlos an den „Sachgebieten" vorbeigehen. Auch Wolfrum setzt sich mit ihnen auseinander. Er hält die Bewegung, die besonders von Hartmann und Teupser so sehr gefördert wurde, für überaus verdienstlich, glaubt aber, daß dies nur ein Schritt vorwärts sein wird auf der Bahn zur gründlichen Lösung der Frage des angewandten Rechnens in seinem Sinn. Es ist der folgende: „Die angewandten Aufgaben als solche fallen aus dem Rahmen des Rechnens heraus. Sie sind als Sachunterricht zu betrachten, als Sachunterricht, der sich zum besseren Verständnis der Zahlen und des Rechnens bedient." Deshalb ist die Einrichtung eines solchen Unterrichts, der den Kindern Belehrung über die einfachsten volkswirtschaftlichen Fragen gibt, notwendig. Solche Fragen sind z. B.: Wie kann der Kaufmann von seinem Handel leben? der Bauer vom Ertrag seiner Grundstücke? Vom Auskommen in der Familie usw.

Wie der Verfasser um seine rechenmethodischen Ansichten in die Praxis umsetzt, darüber lese man selbst nach, auch über die Verwendung der von ihm konstruierten Rechenmaschine und über seine Rechenreihe. Dieselbe ist ein graphisches Lehrmittel, das auch für die Zahlreihe bis

100 das Fingerprinzip aufrechthält. Als anschauliches Beispiel diene die Darstellung der Zahl 23:

||||| ||||| ||||| ||||| ||| oder kurz: |||
| | | |

Ob hier die russische Rechenmaschine nicht unbedingt vorzuziehen ist, das mag sich der Leser selbst sagen.

Der zweite Teil, von A. Lieb verfaßt, behandelt das Rechnen auf der Mittelstufe und will dem Lehrer in allen wichtigen Fragen dieser Rechenstufe ein zuverlässiger Ratgeber und treuer Führer sein. Hier tritt zum erstenmal das eigentliche schriftliche Rechnen ein. Bemerkenswert ist hierbei des Verfassers Stellung zur Subtraktionsfrage. Er hält es für das beste, das Subtrahieren nur in der ersten Lektion nach der Methode des Wegzählens zu behandeln, dann aber sogleich zur Subtraktion nach der Methode des Ergänzens zu schreiten, die viel schneller und sicherer zum Ziele führe. Das halte ich nicht für richtig. Was die Darbietung dieser Methode betrifft, dürfte es vielleicht ratsamer sein, sie auf die Probe beim Subtrahieren zu gründen.

Eine Veranschaulichung sollte in diesem Zahlgebiete eigentlich doch nicht mehr nötig sein; der Verfasser verwendet aber noch eine Hunderter- resp. Tausendertafel.

Recht gut gefallen mir des Verfassers „Beigaben zu den Aufgaben der Schülerhefte", das sind Aufgaben nach Sachgebieten.

Hinsichtlich der Einführung der Dezimalbrüche bei der Sortenrechnung ist der Verfasser der Meinung, daß die Methode der Angliederung der Dezimalbrucheinheiten an das dekadische System direkt gegen den Grundsatz verstoße: „Vom Besonderen zum Allgemeinen", indem sie mit dem System beginne, statt mit ihm zu enden. Indes gibt er für beide mögliche Auffassungen eine kurze Anleitung, um allen Forderungen zu genügen.

Der dritte Teil hat A. Töpfner zum Verfasser. Er behandelt das Rechnen auf der Oberstufe, also die Dezimalbrüche und die gewöhnlichen Brüche im Zusammenhang, wie auch die bürgerlichen Rechnungsarten. Der systematischen Behandlung der gewöhnlichen Brüche geht ein Anschauungskursus voraus. Für denselben empfiehlt Töpfner den Scheiben-Bruchrechenapparat von Braun, benutzt neben demselben aber auch die Darstellung der Brüche durch geteilte Linien. Die Anweisungen, die der Verfasser gibt, sind durchwegs gut und brauchbar, ebenso die Gruppen, die er bringt. Was ferner bei Teil II hinsichtlich der gut gewählten Sachgruppen gesagt wurde, kann auch auf Teil III ausgedehnt werden.

9. **Petri** und **Gieseler**, Seminarlehrer, Warum und wie sind die Kinder zum selbständigen Bilden und Lösen der Rechenaufgaben, welche ihnen das spätere Leben stellt, anzuhalten? (Eine Ergänzung zu jeder Rechenmethodik.) 154 S. 2. Aufl. Arnsberg 1906, J. Stahl. 1,60 M.

Im Pädagogischen Jahresbericht von 1904 ist die erste Auflage dieses Werkes besprochen worden. Die Verfasser gehen aus von dem Satze: „Unsere Kinder lernen wohl rechnen, aber unser Volk rechnet nicht." Das liegt nach ihrer Meinung an der Art des Rechenunterrichts selbst, wie auch an der verkehrten Aufgabenstellung. Die vorhandenen Rechenbücher geben die fertigen Aufgaben; alle Zahlverhältnisse sind in ihnen enthalten. Solcher Art sind aber die Aufgaben nicht, die das

Leben stellt. Dieses gibt fast keine Angabe direkt; man muß sich immer erst überlegen, welche Dinge nötig, welches ihre Preise, welches die Arbeitskosten sind usw. Alle diese so nützlichen Gedankengänge nimmt das Rechenbuch den Schülern ab. Sie lernen auf diese Weise nicht über die Sachverhältnisse nachdenken. So kommt es, daß „dieselben Kinder, die mit Sicherheit und Schnelligkeit Aufgaben lösen, die ihnen der Lehrer oder das Rechenbuch stellt, sich nicht recht zu helfen wissen, wenn die Aufgaben des praktischen Lebens an sie herantreten, daß die besten Schulrechner durchaus nicht immer die besten Geschäftsleute sind, daß oft aus nur mittelmäßigen Rechenschülern äußerst gewandte, praktische Berufsmenschen werden".

Diese Gedanken sind gewiß gut; aber neu sind sie nicht — und übertrieben sind sie wohl auch etwas. Jeder gute Rechenlehrer wird, soweit es irgend geht, mit den Schülern zusammen die Vorbedingungen der Aufgaben aufsuchen. In vielen Fällen geht das aber halt nicht, weil die Kinder unmöglich über alle die hier vorkommenden Dinge Bescheid wissen, bzw. erhalten können. Da muß der Lehrer oder das Rechenbuch also doch eingreifen, und das schadet dann auch nichts. Sonst käme man vor lauter sachlichen Überlegungen nicht zum eigentlichen Rechnen. Das ist schließlich aber doch nicht so ganz Nebensache — nein, es ist sogar die Hauptsache, oder besser gesagt, das erste Ziel des Volksschulrechenunterrichts, während die Anwendung der Rechenfertigkeit auf die Fragen des praktischen Lebens das zweite Teilziel bildet. Die Wahrheit liegt hier, wie überall, in der Mitte: man muß das eine tun und das andere nicht lassen.

Das Buch besteht aus einem theoretischen und einem praktischen Teile, welch letzterer eine Menge ausgeführter Beispiele enthält.

Jedem Rechenlehrer möchte ich nun raten, das Buch einmal recht gründlich zu studieren, es wird ihm manche guten Fingerzeige geben.

10. **Heinrich Räther**, Rektor, Theorie und Praxis des Rechenunterrichts. In 3 Teilen. 3., verb. u. verm. Aufl. Breslau, E. Morgenstern. 6,50 M. In einzelnen Teilen:
I. Teil. Die Zahlreihe 1—10, 1—20 und 1—100. 120 S. 1,20 M.
II. Teil. Die Zahlreihe 1—1000 u. 1—1000000, die mehrfach ben. Zahlen. 208 S. 2 M.
III. Teil. Die Bruchrechnung im Zusammenhang und die bürgerlichen Rechnungsarten. 368 S. 3,30 M.

Das Buch ist eine vollständige Methodik. Es gibt Antwort auf alle Fragen, die beim Rechenunterricht in der Volksschule vorkommen können. Es enthält aber nicht nur reine Theorie, sondern, wie ja auch der Titel sagt, direkt zu verwendende praktische Anleitungen. Gerade dieses fortwährende Ineinandergreifen des rein Theoretischen und des Praktischen, diese innige Verschmelzung beider Seiten des Unterrichts ist ein großer Vorteil des Buchs. Dazu kommt noch, daß der Verfasser bei allen Auseinandersetzungen stets maßvoll bleibt. In sehr weitgehender Weise würdigt er auch die abweichende Meinung anderer Autoren und verfällt nie in den Fehler so mancher Methodiker, „ihre Ansicht als die allein richtige zu preisen, jede andere für falsch zu erklären und aus Mangel an Raum auf eine Begründung zu verzichten". Als Anschauungsmittel verwendet Räther den Rechenkasten von Tillich, doch läßt er auch die Gruppierung der Recheneinheiten zu Zahlbildern zu, die nach ihm aber nur variable sein können. Dieselben werden nicht benutzt zur Veranschaulichung des Zu- und Weglegens, sondern kommen

nur bei geeigneten Fällen des Teilens und Enthaltenseins zur Verwendung. Der Verfasser nimmt also das Gute dieser Veranschaulichungsmethode in seinen Unterricht auf, kehrt aber überall, wo es ihm sinngemäßer erscheint, zur Reihenform zurück, die das einzige Konstante bleibt. Ich pflichte ihm hierin durchaus bei. Hinsichtlich der Sachgruppen bei den angewandten Aufgaben teile ich seine Meinung nicht. Er hält eine solche Gruppierung nur dann für notwendig, wenn die Kinder ein neues Sachgebiet kennen lernen, z. B. die Münzen, denn das Einheitliche liege nicht in den Sach-, sondern in den Zahlverhältnissen. Demgegenüber halte ich jedoch die Forderung sachlicher Gruppierung der angewandten Aufgaben für ganz gerechtfertigt; das Sachallerlei der früheren Zeit ist wirklich etwas wenig Erfreuliches gewesen.

Das alles sind jedoch Einzelheiten, die den Wert des wirklich guten Buches nicht herabsetzen können; dasselbe ist allen Lehrern aufs wärmste zu empfehlen.

11. **Heinrich Räther**, Lehrgang des Kopf- und Tafelrechnens in typischen Beispielen von den Anfängen bis zum Ausziehen der Wurzeln. Kleines Handbuch zu den Übungsheften von Räther und Wohl. 290 S. Breslau 1907, E. Morgenstern. 2,50 M.

Der Wunsch vieler Rechenlehrer, eine weniger umfangreiche Begleitschrift zu dem Rechenwerk von Räther-Wohl zu haben, als des Verfassers dreiteilige „Theorie und Praxis des Rechenunterrichts" ist, hat Räther zur Herausgabe dieses Lehrgangs veranlaßt. Mit einem kurzen Auszuge aus allen Kapiteln der „Theorie und Praxis" wäre jenem Wunsche nicht entsprochen worden. Ein solcher Auszug würde alles nur andeuten und deshalb den Rechenlehrer völlig im Stiche lassen, der sich in einem Fall der täglichen Praxis Rat bei ihm holen wollte. Deshalb drängte der Verfasser im Lehrgang alles rein Methodische zurück oder schied es ganz aus und bearbeitete das rein Arithmetische, die Lösung der Aufgabe, in möglichst vollständiger Weise. Die eingestreuten methodischen Bemerkungen sollen keine Begründung sein, — diese gibt die „Theorie und Praxis" —, sondern nur zur Klarstellung dienen, daß bei der großen Verschiedenheit der Ansichten auf manchem Gebiet des Rechenunterrichts kein Zweifel darüber auftreten kann, wie alles gemeint ist.

Der erste Abschnitt behandelt in zwei Hauptgruppen die Zahlreihen 1—10 und 1—20. Jede Rechenoperation wird zuerst in unmittelbarer Anschauung ausgeführt. Dabei soll nicht allein der Gesichts- und Gehörssinn der Kinder, sondern auch der Tastsinn benutzt, d. h. die körperliche Selbsttätigkeit in Anspruch genommen werden. Darin liegt für die Kinder eine bedeutende Förderung der Denktätigkeit, und mancher schwache Schüler kann erst dadurch zum Zusammenraffen der Gedanken gebracht werden. Dabei tun die Finger, diese natürliche Rechenmaschine, ganz vortreffliche Dienste. Die Kinder sollen lernen, mit Hilfe der Finger alle Aufgaben selbständig auszuführen, damit sie sich durch instrumentales Rechnen ein vergessenes Resultat stets wieder erzeugen können. Man braucht dabei nicht zu fürchten, daß die Schüler nicht mehr von den Fingern loskämen. Diejenigen, die dieser Hilfe nicht mehr bedürfen, lassen sie von selbst beiseite. Das Fingerrechnen hat aber nach der Meinung des Verfassers noch einen andern Zweck. Es bringt nämlich eine Variation in die Anordnung der Recheneinheiten. Die normale Ordnung der Zahlen ist die Reihe. Diese kann nun an den äußeren Anschauungsmitteln vom Ausgangspunkt an nach verschiedenen Richtungen

hin laufen. Beim Würfelapparat werden die Einheiten in senkrechter Reihe aufgebaut, die Finger bilden eine wagrechte Reihe. Diese beiden Reihenformen aber genügen. Schließlich muß man die äußere Reihe ganz auflösen und zu beliebig gruppierten Einheiten, wie sie z. B. variable Zahlbilder geben, übergehen. Damit erst, wenn sie erkannt haben, daß alle äußere Gruppierung nur etwas Zufälliges, Nebensächliches ist, werden die Kinder die allgemeine Gültigkeit und Anwendbarkeit der rechnerischen Wahrheiten erfaßt haben. Mit konstanten Zahlbildern zu rechnen, ist verkehrt. Weil die Zahlbilder rascher aufgefaßt werden als Reihenbilder, folgt noch nicht, daß man mit vorgestellten Zahlbildern auch leichter und schneller rechnet als mit der vorgestellten Reihe.

Was nun das schriftliche Rechnen anbetrifft, ist es auch auf der Elementarstufe nicht nur der Abwechslung halber nötig, sondern auch als eine weitere Form des Selbsthantierens von großem Wert. Zuerst lasse man die angeschauten Zahlkörper malen, späterhin übe man die Ziffern ein und lasse Rechensätzchen mit Ziffern schreiben.

Innerhalb jeder Teilreihe wird nicht nur das Zu- und Abzählen, sondern auch das Malnehmen und Teilen geübt. Zum deutlichen Begriff einer Zahl gelangt man nämlich nur durch das Rechnen nach den vier Grundrechnungsarten innerhalb der Zahlreihe, die die betreffende Zahl angibt. Der Einwand, daß die Ausführung aller vier Grundrechnungsarten die Kinder verwirre, wird von Räther als nicht stichhaltig betrachtet.

Für die Zahlreihe 1—100 ist die russische Rechenmaschine das beste Veranschaulichungsmittel. Sie läßt sich ohne Bedenken im Anschluß an den Würfelapparat des ersten Schuljahrs gebrauchen, da die Schüler sowohl die senkrechte, wie die wagrechte Reihe und auch die beliebige Gruppierung der Mengen kennen gelernt haben.

Bei der Zahlreihe 1—1000 tritt die besondere Form des schriftlichen Rechnens auf. Am praktischsten ist es, beim Multiplizieren den Multiplikator unter den Multiplikanden zu stellen; diese Form der Darstellung soll jedoch in der Folge so umgebildet werden, daß die Schüler auch bei beliebiger Stellung des Multiplikators zu rechnen verstehen.

Für das Enthaltensein ist — zur Erzielung möglichster Geläufigkeit des schriftlichen Dividierens — dieselbe Darstellungsform gewählt wie für das Teilen, und die Sprechweise lehnt sich dabei möglichst eng an die beim Teilen gebrauchte an. (10 m : 2 m = 5 mal; der Doppelpunkt wird gelesen: gemessen durch.)

Über die weitere Durchführung sehe man in dem Buche selbst nach. Es gibt dem Lehrer eine ausgezeichnete Übersicht über den gesamten Rechenstoff der Volksschule und enthält überall ganz vorzügliche methodische Anleitungen. Jeder Lehrer wird von dem Studium des Werkchens reichen Gewinn haben.

12. **Johann Steiger,** Kreisschulrat, Der Rechenunterricht in der Volksschule. Zum Gebrauche in Seminarien und für die Hand des Lehrers methodisch dargestellt. I. Teil kart. 1,50 M. II. Teil kart. 1,80 M. Bühl, Konkordia.

Der erste Teil (88 S.) behandelt die Zahlreihen 1—10, 1—100, 1—1000 und die unbegrenzte Zahlreihe. Der methodischen Darstellung seines Stoffes schickt der Verfasser eine knappe, aber klar geschriebene, logisch psychologische Einleitung voraus, die den Zweck hat, den ersten Rechenunterricht auf sichere Grundlagen zu stellen. Eine solche kann nach Steiger das Zählen nicht sein. Erst auf den späteren Rechenstufen tritt

es in sein Recht ein und zwar deshalb, weil es vortrefflich dazu geeignet ist, den symmetrischen Aufbau der Zahlreihe zu zeigen.

Allem Rechnen hat vorauszugehen ein wirklicher Zahlanschauungsunterricht. In demselben soll das Hauptgewicht nicht auf die Einübung der Operationssätzchen gelegt werden. Die Kinder sollen durch ihn nur befähigt werden, sich die Zahl vorzustellen und die in ihr liegenden Verhältnisse aus dieser Vorstellung heraus wiederholungsweise zu bestimmen. (!) Das beste Mittel hierzu sind die Zahlbilder und zwar die quadratischen Lays. Sie dienen dazu, die zu behandelnde Zahl reiner und deutlicher anzuschauen und ihre Merkmale zu erkennen, nachdem sie (die Zahl) an den Dingen der Umgebung aufgesucht worden ist.

Die unterrichtliche Behandlung des 1. Zehners zerfällt in zwei Hauptteile: in die monographische Betrachtung einer jeden Zahl im Sinn Grubes und in die Reihenbehandlung. Die erstere hat besonders die Vermittlung klarer und deutlicher Zahlbegriffe zum Zweck, die letztere dient dem mechanisch fertigen Rechnen. Zwischen beide Teile tritt die Einführung der Ziffer und das Schreiben der Formeln, d. h. der Zahlurteile. Diese Methode wird dann von dem Verfasser in einzelnen Lektionen praktisch ausgeführt und zwar in sehr klarer, übersichtlicher Weise. — In gleicher Klarheit wird auch das Rechnen auf den übrigen Stufen durchgeführt. Bei der Behandlung der Zahlreihe 1—1000 tritt das eigentliche schriftliche Rechnen auf mit seinen besonderen Formen. Vorher wird ja auch schon schriftlich geübt, aber in den Formen für das Kopfrechnen. Das Schema, das der Verfasser dabei vorschlägt, gefällt mir jedoch nicht. Er schreibt:

$$\begin{aligned} 8 + 2 &= 10 \\ + 3 &= 13 \\ 8 + 5 &= 13. \end{aligned}$$

Das ist eine ganz falsche Verwendung des Gleichheitszeichens. Gewiß weiß man, wie das gemeint ist. Das ist jedoch ganz einerlei. Das Gleichheitszeichen dient, wie schon sein Name sagt, zur gegenseitigen Verbindung wirklich gleicher Größen. Daran dürfte meiner Ansicht nach nicht gerüttelt werden. Die Mathematik ist eine exakte Wissenschaft, die exakteste aller Wissenschaften; ihre Schemata sollen darum formell genau so exakt sein, wie es ihre Schlüsse in logischer Beziehung sein müssen. Ich ziehe aus diesen Gründen folgende Form vor:

$$8 + 5 = 8 + 2 + 3 = 10 + 3 = 13.$$

Der zweite Teil (154 S.) behandelt das Rechnen mit mehrfach benannten Zahlen, mit Bruchzahlen und die Schlußrechnung. Von besonderem Interesse ist hierbei des Verfassers Stellung zu den gemeinen und zu den dezimalen Brüchen. Das Rechnen mit den letzteren wird ihm durch den alleinigen Anschluß an die mehrsortigen Zahlen nicht hinreichend begründet. Eine solche Begründung kann nur erreicht werden, wenn der Unterricht beginnt mit einem Vorkursus, in dem die Halben, Viertel und Achtel, die Fünftel, Zehntel und Zwanzigstel, die Fünfundzwanzigstel, Fünfzigstel und Hundertstel zur Darstellung kommen. Von hier aus wird der Übergang zu den Dezimalbrüchen gewonnen, die jetzt eine abschließende Behandlung erfahren. Die Lehre von den gemeinen Brüchen schließt sich dieser dann an. Die Veranschaulichung der gemeinen Brüche durch Linien und Stäbe von beliebiger Länge ist nach Steiger falsch; sie entspricht nicht dem Wesen der Bruchzahl als Größenzahl. Bestes Veranschaulichungsmittel ist ihm das Meter. Hier kann ich dem Verfasser

nicht folgen. Ich kann keinen Grund einsehen, weshalb nicht eine beliebige Gerade zur Veranschaulichung der Entstehung eines Bruches genommen werden sollte. Bei den Dritteln, Sechsteln, Neunteln usw. wird ja das Meter so wie so unbrauchbar dazu.

Im übrigen kann das Buch Seminaristen und jungen Lehrern nur warm empfohlen werden; sie werden vom gründlichen Studium desselben nur Nutzen haben.

13. **W. Tanck, Das Zählen und das erste Rechnen.** 2., völlig umgearb. Aufl. vom „Rechnen auf der Unterstufe." 140 S. Kiel, R. Cordes. 2,50 M.

Vor rund 20 Jahren hat der Verfasser seine Schrift: „Das Rechnen auf der Unterstufe" erscheinen lassen. Sie zerfiel in einen praktischen Teil, der die Hauptsache war, und den nebenhergehenden theoretischen Teil, den „Beitrag zur Entstehung der Zahlbegriffe". Was seinerzeit nur nebenherging, ist jetzt zur Hauptsache geworden und liegt hier als zweite, völlig umgearbeitete Auflage des „Rechnens auf der Unterstufe" vor.

Die Grundlage alles Rechnens und aller arithmetischen Wissenschaft ist nach des Verfassers Meinung das Zählen, und diese Anschauung vertritt er mit allem Nachdruck. Wenn er auch glaubt, damit auf rechter Straße zu sein, so liegt es ihm doch nach seinen eignen Worten fern, zu behaupten, daß damit „der Weisheit letztes Wort auf diesem Gebiet" gesprochen sei. Schließlich komme doch alles darauf an, in der Sache weiterzukommen.

Solche Worte machen einen guten Eindruck, und da der Verfasser anderen Ansichten gegenüber sich stets sehr maßvoll zeigt, bleibt dieser auch bei der Lektüre des Werkchens erhalten; ob man dabei den Ansichten Tancks beistimmt oder nicht, ändert an der Sache nichts. Ich will nun versuchen, die Grundgedanken des Büchleins kurz zu skizzieren.

Pestalozzi gründete den Rechenunterricht auf die Anschauung als das „absolute Fundament alles Erkennens". Dem stimmt auch Tanck zu. Gewiß, so sagt er, bedarf das Rechnen der Veranschaulichung und zwar nicht nur die Zahl als solche, sondern auch die Rechnungsart. Ein Irrtum aber ist es, wenn Pestalozzi meint, daß man jede Zahl durch die Anschauung besitzen könne. Soll ein Kind eine Vorstellung von 7, 8, 9, 10 usw. erhalten, so kann das nur mittelst des Zählens und nicht mittelst des Sehens geschehen. Die Vorstellung einer Zahl läßt sich durch die Sinne ja nicht erzeugen; man hat sie aber, wenn man weiß, wie man durch Zählen zu ihr gelangt. Die Zahl ist eben nichts weiter als das durch Zählen festgestellte Wieviel. Wie ist man nun zu dieser Kunst des Zählens gelangt? Um die auf Grund sinnlicher Wahrnehmung aufgefaßten Zahlen andern mitzuteilen, hat sich der Urmensch der Finger bedient. Er hat gezeigt, wieviele es waren. Aus diesem Fingerzählen, d. i. einem Zählen, bei dem die Finger die Zählreihe bilden, ist dann in langer, langer Entwicklung die Erfindung des Wortzählens hervorgegangen als eines Zählens, bei dem eine bestimmte Wortreihe den Zählfaden abgibt. Dieses Zählen umfaßt nun folgende Tätigkeiten: 1. das Fortschreiten an den zu zählenden Gegenständen; 2. das gleichzeitige Fortschreiten an einer zweiten Reihe, der Zählreihe. Eine notwendige Forderung ist dabei ferner, daß das Fortschreiten an beiden Schritt hält. Sollen Dinge oder Vorgänge gezählt werden, so müssen sie: 1. als Einzeldinge auftreten oder sich durch Messen darein verwandeln lassen; 2. geordnet sein oder sich ordnen lassen; 3. so lange

im Empfindungsfeld verweilen, daß man das Zählverfahren darauf anwenden kann.

In diesem Zählen „haben wir nicht bloß ein Mittel, uns über jede Anzahl ein genaues und sicheres Wissen zu verschaffen, sondern es ist zugleich die Keimzelle der gesamten Mathematik und bildet fortdauernd die Grundlage alles mathematischen Wissens". Daß dem so ist, wird schon dadurch bewiesen, daß die grundlegenden Rechnungsarten — das Zusammenzählen und Abzählen — ja in ihrem Namen auf das Zählen hinweisen. Wer das Ergebnis einer solchen Aufgabe nicht weiß, muß es durch Zählen (vorwärts oder rückwärts) finden. Und was das Multiplizieren, Dividieren, Potenzieren, Radizieren und Logarithmieren anbetrifft, so sind diese nur besondere Arten des Zu- und Abzählens, resp. besondere Anwendungen des Multiplizierens und seiner Umkehrung.

Für uns muß es sich in erster Linie darum drehen, die Kinder dieses Wortzählen verstehen und anwenden zu lernen. Sie müssen die Zahlwörter in der richtigen Folge kennen lernen, sie müssen verstehen, diese Zahlwörter den zu zählenden Dingen und Vorgängen zuzuordnen und dabei zwischen beiden Tätigkeiten genauen Schritt zu halten. Diese Einsicht in den Zusammenhang des Hersagens der Zahlwörter mit der Ermittlung der Anzahl ist nun keinesfalls das Resultat bestimmter Anschauungen und auch nur in geringem Maß eine Folge gewisser Unterweisungen. Nein, sie ist ein Ergebnis des Gesamtentwicklungsstandes; sie bezeichnet einen gewissen Grad geistiger Reife, die zu einem guten Teil von der Zeit abhängt, d. h. erst mit den Jahren kommt. Durch Anschauung allein werden bei dem Kinde nur die allerersten und ursprünglichsten Zahlvorstellungen, wie eins, zwei, viel, mehr, wenig, erzeugt; auch lernt es auf diese Weise den mathematischen Begriff des und, mal usw. Nicht aber kommt es so zur unendlichen Zahlreihe. Für die Gewinnung der weiteren Zahlvorstellungen kommt dem Sehen, also der Anschauung, keine wesentliche Rolle zu. Erfahrungen mit Blinden beweisen vollständig, daß das Fehlen des Gesichtssinnes die Entstehung der Zahlbegriffe nicht sonderlich erschwert; noch geringer aber ist der Einfluß des Gehörs- und des Tastsinns. — Wenn das Kind weiß, was 1 und 2 ist — und zur Gewinnung dieser Einsicht leisten der Tastsinn und das Gehör fast ebensoviel als das Gesicht —, dann setzt die von den Sinnen ganz unabhängige (??) Verstandestätigkeit des Zählens ein.

Darum sind auch die Anhänger der Zahlbildermethode sehr im Unrecht, wenn sie glauben, durch bloße Gruppierung ohne Zuhilfenahme des Zählens zu einer Zahlauffassung zu kommen. Das ist ein großer Irrtum; nur die Zahlen 1—3, in den meisten Fällen auch noch 4, werden durch den bloßen sinnlichen Eindruck gegeben, d. h. man erkennt sie sowohl ohne Gruppierung, wie ohne Zählen. (Hierzu muß ich nun doch bemerken, daß diese letzte Bemerkung sich nur auf uns Erwachsene beziehen kann. Das Kind kann anfangs auch nicht drei Einheiten auf bloßes Sehen hin ohne Zählen erkennen. Erst im Laufe der Zeit kann es dahin kommen.) Diese ersten 3 oder 4 Zahlen verschwinden aber ganz gegenüber der unendlichen Zahlreihe, und darum ist man wohl zu sagen berechtigt, die Zahl gewinne man nur durch Zählen.

Das Vorstehende dürfte die Gedanken des Werkes im wesentlichen wiedergeben. Ich kann nun den Standpunkt des Verfassers von dem geringen Anteil der Anschauung bei Gewinnung der Zahlvorstellungen nicht teilen. Ich bin im Gegenteil der Meinung, daß der Zahlbegriff

nur an Erfahrungsinhalten, an Anschauungen, zur Ausbildung kommt, daß aber hierzu noch der Vorgang des Zählens hinzutreten muß, um den Begriff einer bestimmten Zahl zu erzeugen. So stimme ich den vorgetragenen Ansichten teils zu, teils bin ich anderer Meinung. Das kann mich aber natürlich nicht abhalten, das Buch Tancks auf das Nachdrücklichste allen denen zu empfehlen, die sich für eine eingehende Auseinandersetzung über das Wesen der Zahl und des Zählens, über die Entwicklung der Zahlvorstellung in den Kindern und über die geschichtliche Entwicklung derselben innerhalb der Menschheit interessieren. Niemand wird das Buch aus der Hand legen, ohne reichen Gewinn daraus gezogen zu haben.

14. **W. Tanck**, Der Zahlenkreis von 1—20. Eine Anweisung zur Behandlung desselben in der Schule. 2., stark verm. Aufl. Kiel, R. Cordes. 1,20 M.

Die vorliegende zweite Auflage ist eine wesentlich erweiterte und teilweise umgestaltete. Ausgeführte Lektionen bietet sie nicht, aber die Sache ist so eingehend behandelt worden, daß es leicht ist, sich im Anschluß daran eine genaue Ausarbeitung anzufertigen. Aus dem ganzen Werkchen spricht die Liebe des Verfassers zu seinem Stoff und die Überzeugung von dem Wert des elementaren Rechenunterrichts. Er sagt: „Wenn der Lehrer das Kind befähigt, sich auf Grund des Zählens der Zahlbegriffe zu bemeistern, wenn er es mit immer tieferem Einblick in die Kindesseele in die grundlegenden Rechenvorgänge einführt, so leistet er dadurch völlig ebenso Wertvolles, Wichtiges und Schwieriges, als sein Kollege, der in den obersten Klassen höherer Lehranstalten schwierige mathematische Stoffe behandelt." Wer das Werkchen des Verfassers mit Sorgfalt studiert, in den wird etwas von der Liebe desselben zu seinem Stoff eingehen, der wird Interesse daran gewinnen und damit ist ja der Hauptzweck des Buches erfüllt.

Wie geht nun der Verfasser vor, um das zu erreichen, was er als nächstes Ziel des ersten Rechenunterrichts aufgestellt hat: völliges Verständnis, völlige Sicherheit und Schlagfertigkeit im Zu- und Abzählen innerhalb der Zahlreihe 1—10?

Die Grundlage alles Rechnens ist das Zählen; deshalb ist es eine Hauptaufgabe des ersten Rechenunterrichts, diese Fertigkeit zu voller Geschicklichkeit und Sicherheit zu erheben. Den in die Schule eintretenden Kindern noch den Begriff der Eins, Zwei, Drei beibringen zu wollen, darauf verzichtet der Verfasser, weil unsere sechsjährigen Kinder diese Begriffe schon haben. Es gilt zunächst, die ersten fünf Zahlwörter in richtiger, scharfer Aussprache im Anschluß an gewisse Vorgänge und Gegenstände einzuüben. Nebenher geht das Schreiben bestimmter Anzahlen von Strichen und Nullen seitens der Kinder auf ihrer Tafel; daran schließen sich Übungen im Darstellen der Anzahlen von 1—5 durch die Finger usw., die Benennung der dargestellten Anzahlen und das Rückwärtszählen. Jetzt folgt das eigentliche Rechnen innerhalb der Zahlen 1—5 und zwar Zu- und Abzählen. Dabei unterscheidet der Verfasser folgende methodische Einheiten: 1. Darstellung von Aufgaben seitens des Lehrers und zwar durch Striche an der Wandtafel, die Finger oder die russische Rechenmaschine; darauf Vorlesen der Aufgaben durch die Schüler. Im Anschluß hieran folgt die Darstellung der Aufgaben durch die Schüler nach dem Diktat des Lehrers. 2. Geht dieses Vorlesen und Darstellen der Aufgaben gut vonstatten, so beginnt das wirkliche Ausführen der Aufgaben durch Zusammenzählen, bzw. Abzählen, aber stets unter Zugrundlegung der Anschauung. 3. Auch die

Veranschaulichungsmittel fallen fort, und es beginnt die Befestigung der Ergebnisse, wobei besonders Reihenbildungen auftreten.

Sehr empfehlenswert ist es auch, das Zu- und Abzählen in Verbindung zu bringen. Als weitere Übungen kommen das Zerlegen und Ergänzen in Frage; den Schluß bilden eingekleidete Aufgaben.

Der zweite Abschnitt behandelt die Zahlreihe von 1—10. Anfänglich kommen wieder Übungen im Zählen, als da sind einfache Zählübungen, Abzählen bestimmter Anzahlen, Vorwärtszählen von einem bestimmten Punkt aus, die Benennung der Zahlen vor, nach und zwischen anderen, ferner die Bekanntmachung mit den Ziffern. Das eigentliche Rechnen besteht im Zu- und Abzählen, sowie im Zerlegen. Den Schluß bilden wieder eingekleidete Aufgaben. Die methodischen Einheiten sind die gleichen, wie beim Rechnen von 1—5.

Besonderer Wert wird auch darauf gelegt, bestimmte Rechenstoffe zu Anfang jeder Stunde zu wiederholen, und das geschieht mit Recht. Im Laufe des fortschreitenden Unterrichts treten dann immer neue Rechensätze und Reihen zu diesem „eisernen Bestand" hinzu.

Der zweite Teil des Buchs behandelt die Zahlreihe von 10—20. Voraus gehen auch hier Zählübungen, die bis 100 weitergeführt werden; dann folgt das eigentliche Rechnen nach denselben Prinzipien, wie sie oben angegeben wurden. Als neue Rechnungsarten kommen das Malnehmen und das Teilen hinzu und zwar letzteres als eigentliches Teilen und als Enthaltensein. Von den eingekleideten Aufgaben sagt Tanck mit Recht, sie sollten nicht nur am Ende eines Abschnitts auftreten, sondern zur Abwechslung und zur Belebung des Interesses an passender Stelle mit eingestreut werden. Dabei sei nötig, sie in einen gewissen Zusammenhang zu stellen. Das ist die Forderung von Sachgebieten, die nur zu billigen ist.

Der Lehrer, der sich von dem Büchlein des Verfassers führen läßt, wird nicht fehlgehen.

15. **W. Tanck**, Der Zahlenkreis von 20—100 u. 100—1000. **Kiel, R. Cordes.** 1,60 **M.**

Der Aufbau ist gut, wie sich ja gar nicht anders erwarten läßt; ich verweise in dieser Hinsicht auf das Buch selbst. Bezüglich der eingekleideten Aufgaben macht der Verfasser den sehr beherzigenswerten Vorschlag, die Kinder zur Bildung der Aufgaben mit heranzuziehen. Die Kinder wissen manches, was für den Haushalt gebraucht wird, müssen vielleicht auch dies und jenes holen, wodurch sie mit den Preisen vertraut sind, sie haben kleine Bezahlungen zu machen usw. Aufgaben aber, an deren Aufstellung sie selbst mitgearbeitet haben, verstehen sie am besten, und sie nahmen von vornherein ihr Interesse in Anspruch.

Auch dieses Heftchen kann ebenso wie das erste empfohlen werden. Neben den großen Vorzügen desselben kommen kleinere Ausstellungen ja nicht in Betracht, doch sollen einige angeführt werden. So kann ich mich nicht mit dem Worte „Zig" statt Zehner befreunden und ziehe das letztere Wort unbedingt vor. Eine andere Äußerlichkeit, die mir auffiel, ist folgende: Der Verfasser gebraucht recht häufig die Wendung: „die Aufgabe wird angesehen und das Resultat dann sofort hergesagt". Das ist meiner Meinung nach ein unglücklicher Ausdruck, der zu Mißdeutungen Anlaß geben könnte, und den ich deshalb gerne vermieden hätte. Ferner sagt Tanck auf S. 10 des Büchleins: „Werden die Aufgaben schriftlich gestellt und gelöst, so ist der alte Ansatz, wo man die

Posten untereinander stellt, zu wählen. Er verdient entschieden den Vorzug, weil er übersichtlicher ist. Glaubte man einst Grund zu haben, die Posten hintereinander zu schreiben, um ein mechanisches Rechnen zu verhindern, so ist dieser Grund bei dem heutigen Stand der Rechenmethode längst hinfällig geworden." Damit bin ich gar nicht einverstanden. Einer besonderen schriftlichen Form möchte ich bei Rechnungen innerhalb der Zahlreihe von 1—100 nicht das Wort reden. Da ist alles wirkliches Kopfrechnen; nimmt man die Tafel zu Hilfe, so soll sich die Form aber auch in gar nichts von derjenigen des wirklichen Kopfrechnens unterscheiden. Ich stelle die Zahlen deshalb nicht unter-, sondern nebeneinander; ebensowenig lasse ich zu, daß die Kinder die Zahlen mit dem Finger auf den Tisch schreiben.

Den Multiplikator stellt der Verfasser an erste Stelle, weil man die Aufgabe auch so spricht. Das ist ein Grund, der einzusehen ist. Man kann aber auch so schließen: Zuerst muß man doch wissen, welche Zahl vervielfacht werden soll; in zweiter Linie kommt erst die Frage nach der Zahl, mit welcher vervielfacht werden soll.

Doch sind das alles mehr oder weniger Kleinigkeiten, die den Wert des Werkchens nicht herabsetzen sollen und es auch nicht können; möge es recht viele Leser finden.

16. Dr. **Hermann Walsemann**, Seminardir., Anschauungslehre der Rechenkunst. Auf experimenteller Grundlage. Schleswig 1907, J. Ibbeken. 218 S. 3 M.

Die Unzuträglichkeiten, welche die Vielgestaltigkeit und Zwiespältigkeit der Methoden dem Lehrenden und Lernenden bereiten, haben in dem Verfasser den Plan entstehen lassen, die elementaren Unterrichtsfächer als Anschauungs- und Kunstlehre einheitlich zu bearbeiten. Zwei seiner Werke, die Anschauungslehre der Schreibkunst und das vorliegende, sollen diesem Zweck dienen. Walsemann spricht dabei die Erwartung aus, kein erfahrener Lehrer werde diesem Streben nach Vereinheitlichung seine Zustimmung versagen. Schließlich könnten nicht viele Methoden gut sein, sondern nur die eine, die dem unveränderlichen Wesen des Menschengeistes vollkommen entspräche.

Demgegenüber möchte ich betonen, daß eine solche durchgehende Vereinheitlichung meines Erachtens nicht im Interesse der Schule liegen kann. Sie schaltet ja den wichtigsten Faktor der ganzen Lehrertätigkeit, die Lehrerpersönlichkeit, geradezu aus. Damit soll keineswegs denen das Wort geredet werden, die aus Trägheit und Bequemlichkeit eine größere Lehrfreiheit, d. h. eine größere Freiheit der Methode, verlangen. Diese Leute — und solche gibt es natürlich auch unter den Lehrern — scheiden hier völlig aus. Den andern aber, der Gott sei Dank größten Mehrzahl, möge man nicht kraft seiner leitenden Stellung die Verwendung der einen, einzig wahren Methode zur Pflicht machen.

Der Verfasser will dem Elementarunterricht nun keineswegs eine eigentlich neue Methode aufdrängen, sondern lediglich die alte Elementarmethode in scharf ausgeprägter Gestalt wieder herstellen. Das ist die Anschauungsmethode, und darum nennt er sein Buch „Anschauungslehre". Der ganze Elementarunterricht muß den Charakter einer solchen tragen; erst von hier aus kann er auch Denk- und Kunstlehre werden.

Gegenstand alles Rechnens ist die Zahl. Ihr Wesen und ihre Entstehung gründlich zu erforschen, hat sich der Verfasser mit Recht sehr angelegen sein lassen, denn ohne eine richtige Zahltheorie, sagt er,

sind überall nur Handwerkermethoden möglich. Die Zahl läßt sich als ein Konkretes nirgends auffinden. Sie ist ein Begriff, gibt sich uns aber als eine Bestimmtheit aller konkreten Bewußtseinsinhalte zu erkennen, d. h. sie ist ein Element jeder Anschauung. Die zwei Sätze: „Die Zahl ist ein Element der Anschauung", und „Die Zahl ist ein Begriff", scheinen im Widerspruch zueinander zu stehen. Doch scheint es nur so. In der Anschauung erscheint der Begriff zwar als Bestimmtheit des konkret Vergegenwärtigten, außerhalb desselben bildet er jedoch einen selbständigen Inhalt des Wissens und Denkens.

In der Anschauung gibt sich die Zahl nun als Merkmal der Sonderung zu erkennen. Die Sonderung des Verschiedenen ist die Einheit, diejenige des Gleichen dagegen ist Mehrheit. Die Bruchzahl bedeutet Sonderung innerhalb eines Gesonderten, die Null das Fehlen eines Gesonderten, und die relative (positive oder negative) Zahl endlich das durch die Beziehung der Vergleichung und Abmessung ermittelten Mehr oder Minder an Sonderung.

Es fragt sich nun einerseits, wie die Zahlbestimmtheit in der Anschauung zustande kommt und anderseits, wie die Erhebung dieser Bestimmtheit zum Begriff vor sich geht. Zur ersten Frage bemerkt Walsemann: Unseren Sinnesorganen sind gewisse Sonderungseinrichtungen angeboren; mit deren Hilfe bringt das Subjekt die Reize zu gesonderter Einwirkung. Diese Sonderung der Eindrücke geht unverändert in die ausgelösten Sinneserzeugnisse über. Sie stellt sich in und fast mit denselben als ein durch den Mechanismus der Sinne gesetztes und daher unabänderliches Faktum dar. Sie gibt die Zahlbestimmtheit in der Anschauung Die Erhebung derselben zum Begriff vollzieht sich dann in zwei Stufen. Zunächst geschieht die Erlangung der Bewußtheit in Verbindung mit dem Sinnlich-Gegenständlichen. Besonders das gefühlsmäßige Innewerden des Wechsels zwischen Funktionshemmungen und Funktionserfüllungen ist es, durch das das Subjekt veranlaßt wird, der Sonderung in der Anschauung seine Aufmerksamkeit zuzuwenden, und die häufige Wiederholung der Sonderung ist dann ein weiterer Faktor einer bewußten Erfassung derselben. Die Erhebung der Zahlbestimmtheit zum Begriff vollzieht sich dann als Wirkung des Wechsels des Mannigfaltigen in der Anschauung unter der Fortdauer der gleichen numerischen Bestimmtheit. Die Zahleinheit nun hat ihren Entstehungsgrund in der Einheit der Selbstanschauung.

Eine weitere, sehr wichtige Frage ist diejenige der Zahlversinnlichung. Sie will den Zahlbegriff nicht erst erzeugen. Dazu kann sie nichts beitragen, der Zahlbegriff ist bei den Kindern schon vorhanden. Begriffsmittel ist die Zahlversinnlichung also niemals, wohl aber Erkenntnismittel, d. h. ein Mittel, den Begriffsinhalt seiner Zusammensetzung nach genau zu erforschen, zu klären. Als Hilfsmittel zur umfassenden Untersuchung des Problems richtiger Zahlversinnlichung benutzte der Verfasser das psychologisch-pädagogische Experiment als einzig entscheidende Instanz. Diese Versuche ergaben als das geeignetste Hilfsmittel der Zahlversinnlichung die zweireihige, wagrecht aufgebaute Materie. Diese normalen Zahlbilder (Born) sind auch den quadratischen (Lay) sowohl hinsichtlich der Bestimmbarkeit im ganzen, als auch hinsichtlich der Zerlegbarkeit, bedeutend überlegen. Unter den Hilfsmitteln der Bruchzahlversinnlichung steht das quadratische Bruchbild obenan. Der Zweck aller dieser Versinnlichungen ist, den Zahlerkenntnissen ihre „innere Wahrheit" durch die Herleitung aus einem sinnlichen Hintergrunde zu verleihen.

Diesem Zweck dienen eine kleine und eine große Zahlbildtafel (Zahlreihe bis 100), ein Zahlenkörper-Apparat und die Tausender-Tabelle.

In Abschnitt IV: „Rechnen und Berechnen" ist von ganz besonderem Interesse, was der Verfasser von den angewandten Aufgaben sagt. Auch ihm bilden dieselben die wichtigste Gruppe der Berechnungsaufgaben. Sie haben sich auf die verschiedensten Sachgebiete des praktischen Lebens zu erstrecken und aus jedem eine Mannigfaltigkeit von grundlegenden Verhältnissen in den Kreis der Berechnung zu ziehen. Doch erscheint ihm ein buntes, wenn auch für den Lehrer nicht planloses Durcheinander zweckmäßiger, als eine Zusammenstellung nach der sachlichen Verwandtschaft. Diese Anordnung scheint dem Verfasser einen höheren Anwendungswert zu besitzen, da für jede Aufgabe die Klärung der Sachverhältnisse besonders geleistet werden muß, während bei einer Anordnung nach Sachgebieten bei den Aufgaben nur noch die Rechenschwierigkeiten zu überwinden sind.

Das Buch gibt für den Rechenstoff auch noch eine feste methodische Form, ein Stufenschema. Ein solches wird nach der Meinung Walsemanns niemals eine „Zwangsjacke" sein; die so sehr gerühmte Lehrerpersönlichkeit kann sich nur entwickeln und heben unter dem Einfluß einer voll verstandenen und durch eigne Versuche erprobten didaktischen Formgebung, denn diese soll ja nur der Ausdruck ewiger und unwandelbarer Gesetze sein.

Den Schluß bilden genau durchgeführte Lehrbeispiele, die zeigen sollen, wie die vorangegangene Theorie in die Praxis umgesetzt werden kann. Zu Anfang seines Werkes gibt der Verfasser eine kurze Geschichte des Rechnens, die namentlich denen erwünscht sein dürfte, die das Buch zur Vorbereitung auf Prüfungen verwenden wollen.

Das Werk, dessen Hauptgedanken ich nun skizziert habe, ist sehr lesenswert auch für jene, die keine Anhänger des entwickelten Hauptgedankens, der alleinigen Gründung des elementaren Rechenunterrichts auf die Zahlbildmaterie, sind. Mit psychologischem Scharfblick geht der Verfasser an alle Fragen heran und gibt in seiner Anschauungslehre ein grundlegendes Werk, das mir von den Werken gleichen oder ähnlichen Ausgangspunktes das bedeutendste zu sein scheint, und das darum jeder Rechenlehrer gründlich studieren sollte.

b) Aufgabensammlungen.

17. **Badisches Rechenbuch**, herausgegeben von Karlsruher Lehrern. Ausgabe für Schüler. 4. Aufl. Bühl, Konkordia.

1. Heft (4. Schuljahr), 31 S., 25 Pf. Die Zahlreihe wird in Schritten von 100—10000, 1—100000 und bis 1 Mill. erweitert. Nach der Behandlung der römischen Ziffern treten die verschiedenen Rechenoperationen auf; den Schluß jedes Abschnitts bilden angewandte Aufgaben. Bei ihnen ist die moderne Forderung der Gruppierung nach Sachgebieten nicht erfüllt worden; das muß ich als Mangel betrachten.

2. Heft (5. Schuljahr), 40 S., 30 Pf. Es enthält das Rechnen mit mehrsortig benannten Zahlen. Die angewandten Aufgaben treten hier, der Sache entsprechend, in den Vordergrund.

3. Heft (6. Schuljahr), 39 S., 30 Pf. Das Rechnen mit Brüchen. Dabei sind stets nur die wirklich im Leben vorkommenden Brüche benutzt und diejenigen mit großen Nennern grundsätzlich ausgeschieden. Hieran schließt sich die Dezimalbruchrechnung.

4. Heft (7. und 8. Schuljahr): a) Ausgabe für Knaben. 71 S., 40 Pf. Es behandelt die sogenannten bürgerlichen Rechnungsarten. Hier ist nun auch der Forderung einer sachlichen Gruppierung der Aufgaben Genüge getan worden.

b) Ausgabe für Mädchen. 74 S., 40 Pf. Der Stoff ist im wesentlichen derselbe wie bei 4a); die Aufgaben tragen nur den besonderen Interessengebieten der Mädchen mehr Rechnung.

18. **J. C. Becker und K. Paul, Aufgaben für den Rechenunterricht.** Neu bearb. von C. Heß, weil. Oberl. Ausgabe für Knabenschulen fortgeführt von Prof. Dr. W. Reinhardt, Oberlehrer. I. Teil: Das Rechnen mit ganzen Zahlen. 16. Aufl. Frankfurt, B. Auffarth. 1,20 M.

Die Neubearbeitung des altbewährten Rechenbuchs von Becker und Paul geschah vor fünf Jahren durch den Oberlehrer Heß von der Elisabethenschule, um das Buch den Fortschritten der neueren Rechenmothodik, wie auch den behördlichen Bestimmungen anzupassen. Überall steht in dem Buche die Rechentechnik an erster Stelle; es soll vor allem dem Rechnen dienen und nicht den Fächern wie Geographie, Volkswirtschaftslehre usw. Darum treten zusammenhängende Sachgebiete nicht nach jedem Abschnitt auf, sondern erst in einem abschließenden Repetitionskursus. Die Aufgaben sind so zahlreich gegeben, daß dem Lehrer die Auswahl für die jeweiligen Verhältnisse leicht sein wird.

Die Sammlung beginnt mit schriftlichen Rechnungen, bei denen die Zahl 1000 überschritten wird. Für den vorherigen Stoff bedarf es nach der Meinung des Herausgebers keines besonderen Rechenbuchs; aber auch späterhin sollte es sich während des Unterrichts so wenig wie möglich zwischen Lehrer und Schüler drängen. Behandelt wird im vorliegenden ersten Teile das Rechnen mit unbenannten und einfach benannten Zahlen, ferner dasjenige mit mehrfach benannten und zwar mit nicht dezimal geteilten und dezimal geteilten Größen. Den Abschluß bilden vermischte Aufgaben aus allen Gebieten.

Das Buch ist in 16. Auflage erschienen, hat sich also in der Praxis bewährt. Auch der Referent kann es empfehlen; es wird dem Lehrer der Mittelschule, für die es ja wohl in erster Linie berechnet ist, gute Dienste tun.

19. **A. Büttner und E. Kirchhoff, Rechenbuch für siebenstufige Schulen in 7 Heften.** Bearb. unter Mitwirkung der Rektoren Wendenburg und Winter. Ausgabe F. Leipzig 1907, F. Hirt & Sohn.

Das vorliegende Rechenwerk ist eine Umarbeitung der Ausgabe E und wurde notwendig auf Grund des neuen Lehrplans der königlichen Regierung zu Potsdam für siebenstufige Schulen. Jedes der ersten sechs Hefte gibt den Stoff für je ein Schuljahr; Heft 7 besteht aus zwei Teilen und ist für zwei Jahre berechnet.

Heft 1 (24 S., 15 Pf.) behandelt die Zahlreihe von 1—10 und von 1—20. In der Zahlreihe von 1—10 wird das Zu- und Abzählen, das Zerlegen und das Malnehmen behandelt, während das Teilen erst bei der Zahlreihe von 1—20 auftritt.

Heft 2 (32 S., 15 Pf.). Die Zahlreihe von 1—100; das Messen oder Enthaltensein tritt als neue Operation auf. In den angewandten Aufgaben werden die Schüler bekannt gemacht mit den wichtigsten Münzen und Maßen.

Heft 3 (48 S., 25 Pf.). Die Zahlreihe von 1—1000; Vorbereitung der Bruchrechnung und der Dreisatzrechnung. Erweiterung der Währungsverhältnisse.

Heft 4 (56 S., 30 Pf.). Die Zahlreihe bis zu den Millionen. Das Rechnen mit unbenannten und zweifach benannten Zahlen. Aufgaben mit dezimaler Schreibung. Vorbereitung der Bruchrechnung und der Dreisatzrechnung. Die römischen Zahlzeichen.

Heft 5 (56 S., 30 Pf.). Das Rechnen mit gemeinen Brüchen und Dezimalbrüchen. Zeit- und Durchschnittsrechnung.

Heft 6 (64 S., 40 Pf.). Die unbegrenzte Zahlreihe. Wiederholung der Grundrechnungsarten mit ganzen Zahlen und mit Brüchen. Dreisatzrechnung. Aufgaben aus den bürgerlichen Rechnungsarten und den Wissensgebieten. Versicherungsrechnungen.

Heft 7 (96 S., 50 Pf.). I. Teil: Abschluß der bürgerlichen Rechnungsarten. II. Teil: Aufgabengruppen aus wichtigen Gebieten des praktischen Lebens zur Wiederholung und Anwendung der erlernten Rechnungsarten, sowie zur Vermittlung volkswirtschaftlicher Kenntnisse.

Heft 7a (80 S., 50 Pf.). Nach der Anlage von Heft 7 für die oberen Klassen der Mädchenschulen bearbeitet.

In den einzelnen Heften ist der Rechenstoff, der der Wiederholung dienen soll, nach Sachgebieten geordnet; im zweiten Teil von Heft 7 ist dieser Grundsatz in systematischer Weise durchgeführt, und gerade dieser Teil hat meine vollste Zustimmung wegen der wirklich guten Gruppierung und der großen Reichhaltigkeit der Aufgaben, die auf alle notwendigen Gebiete des praktischen Lebens Bezug nehmen.

Alles in allem ist das Büttner-Kirchhoffsche Rechenbuch ein auf reicher Lehrererfahrung gestütztes und mit methodischer Klarheit durchgeführtes Werk, das nur empfohlen werden kann.

20. **A. Büttner**, Rechenfibel. Stufenmäßig geordnete Übungen und Aufgaben im Zahlenraum von 1—100. Eine Vorstufe zu jeder Aufgabensammlung, zumeist zu des Verfassers Rechenaufgaben. 32 S. Leipzig 1907, F. Hirt & Sohn. 15 Pf.

Der Verfasser legt den Rechenübungen die Reihe unter, die ihm vertreten wird durch die Finger, wie auch durch eine einfache von 5 zu 5 gegliederte Strichreihe. Daneben treten aber auch Zahlbilder auf in der Anordnung, wie sie die Punkte der Spielwürfel zeigen. Zuerst werden die Zahlen der Reihe nach gebildet, dann beginnen die eigentlichen Rechenübungen im Zu- und Abzählen, Zerlegen, Ergänzen und Malnehmen.

Die ganze Durchführung ist recht gut.

21. **C. Fränzel** und **G. Heimerdinger**, Rechenbuch für Volksschulen, insbesondere für die städtischen Volksschulen des Herzogtums Sachsen-Altenburg. Altenburg 1907, St. Geibel. 1. Schülerheft. 48 S. 25 Pf. 2. Schülerheft. 64 S. 30 Pf. 3. Schülerheft. 62 S. 30 Pf. 4. Schülerheft. 64 S. 30 Pf. 5. Schülerheft. 76 S. 35 Pf.

Der Inhalt ist bei den dazugehörigen Lehrerheften besprochen worden.

Im ersten Heft finden sich keine eingekleideten Aufgaben, da diese einen Grad von Lesefertigkeit voraussetzten, wie er auf dieser Stufe noch nicht vorausgesetzt werden dürfte. Das läßt sich hören. Für das dritte Schuljahr sollte das aber nicht mehr gelten; hier hätten angewandte Aufgaben gewiß gegeben werden können.

Regeln, Anweisungen zur schriftlichen Berechnung usw. fehlen gänzlich. Sie zu geben ist nach Meinung der Verfasser die Sache des Lehrers in der Stunde. Dieser Standpunkt ist zu verteidigen, ebenso aber auch der andere, daß eine Voranstellung der Regeln und ausgeführter Beispiele ganz zweckentsprechend ist.

22. **G. Griese**, Lehrer, Die Zahlenreihe bis 100. Ein Rechenbuch für die Unterstufe auf Grundlage des Zählens u. Reihenbildens. 84 S. Wismar 1907, H. Bartholdi. 45 Pf.

Das Rechenbuch stützt sich auf die Ausführungen in dem schon genannten Werk des Verfassers: „Zeit und Zahl". Allem Rechenunterricht geht voraus ein systematischer Zählkurs, der sich nur an die Zahlwortreihe hält und auf jede äußere Anschauung verzichtet. Nebenher laufen Übungen im Ziffernschreiben. Dann beginnen die Übungen des Zuzählens von 1, 2, 3, 4 in 4 Stufen, hieran schließt sich eine weitere Stufe, die von dem Vertauschen der Summanden handelt. Die Erweiterung der Zahlreihe bis 20 folgt und ferner wieder das Zuzählen von 1, 2, 3, 4. Das Abzählen derselben Zahlen innerhalb der Zahlreihe bis 20, das Zu- und Abzählen der 5, das Zuzählen zur 10, das Ergänzen, das Abziehen der Summenden von einer Summe (Beispiel: 3 + 2; 2 + 3; 5 — 2; 5 — 3) sind weitere Recheneinheiten. Dabei bin ich nicht imstande, dem Verfasser überall zu folgen; seine Gruppierung scheint mir vielfach willkürlich.

Die Erweiterung der Zahlreihe bis 100 geschieht zuerst in reinen Zehnern, dann in Einerschritten, Zu- und Abzählen der Grundzahlen ohne und mit Überschreitung der Zehner folgen. Dabei wird Wert auf Reihenbildung gelegt, ferner auf stete Gegenüberstellung der zusammengehörigen Operationen. Dasselbe gilt für das Malnehmen und Messen innerhalb des kleinen Einmaleins; auch hierbei soll stets auf weitgehendste Zusammenstellung der Operationen gehalten werden, die einander klären können.

Im großen und ganzen ist gegen diese Sammlung von Aufgaben viel weniger einzuwenden als gegen das Werk „Zeit und Zahl"; wenn sich der Verfasser nicht unter Ablehnung jeder äußeren Anschauung allein auf die „innerlich angeschaute Zahlreihe" stützen wollte, würde ich ihm in manchen Dingen gerne zustimmen.

23. **E. Hartmann**, Lehrer, und **A. Feuerbach**, Kreisschulinspektor, Rechenbuch. Ausgabe A für mehrklassige Schulen. 3. Aufl. Gießen 1907, A. Töpelmann. 1. Heft. 28 S. 25 Pf. 2. Heft. 36 S. 25 Pf. 3. Heft. 32 S. 25 Pf. 4. Heft. 28 S. 25 Pf. 5. Heft. 48 S. 40 Pf. 6. Heft. 48 S. 40 Pf. 7. Heft. 72 S. 60 Pf. 8. Heft. 80 S. 60 Pf.

In zwei Abschnitten arbeitet das erste Heft die Zahlreihe 1—10 und 1—20 durch. Von 6 ab wird jede Zahl für sich behandelt und zwar Zusammenzählen und Abzählen; erst später kommt die Zahlzerlegung hinzu. In Anlehnung an das Zusammenzählen gleicher Posten werden dann das Malnehmen und das Enthaltensein eingeführt, ferner das Teilen unter Zugrundlegung des Malnehmens. Das Teilen gibt auch Anlaß, schon jetzt die Bruchvorstellung auftreten zu lassen.

Die Zahlreihe von 1—20 wird in gleicher Weise behandelt. Beim Malnehmen und den Einmaleinsreihen werden Zahlbilder verwandt, ohne daß ihnen jedoch, wie es scheint, eine besonders wichtige Rolle der Veranschaulichung zugedacht ist. Eingekleidete Aufgaben finden sich am Ende der größeren Unterrichtseinheiten.

Die Übungen in der Zahlreihe bis 100 bilden den Inhalt des zweiten Hefts; die Erweiterung geschieht in Schritten von 1—30, 1 bis 50 und 1—100. Schon innerhalb dieser Reihe wird die Form für das schriftliche Verfahren geübt, was ich aber für verfrüht halte. Im übrigen ist die Behandlung hier und im dritten Heft ähnlich wie im ersten Heft. Die gebräuchlichsten Münzen, Maße und Gewichte, zum Teil schon im

Heft 2 verwendet, treten im dritten Heft schon umfänglicher auf und geben hier den Stoff ab für zahlreiche angewandte Aufgaben.

Bezüglich des vierten Heftes, das dem Rechnen in der weitergehenden Zahlreihe dient und des fünften Heftes (Rechnen mit mehrfach benannten Zahlen) ist Wesentliches nicht zu bemerken. Daß beim mündlichen Zusammen- und Abzählen Aufgaben in der Form

7 ℳ 65 ₰		12 ℳ 30 ₰
+ 18 „ 56 „	oder	— 7 „ 52 „

auftreten, dafür weiß ich mir keinen rechten Grund anzugeben, und da das Rechenbuch ja ohne Vorwort ist, konnte ich mich auch nicht darüber belehren.

Das sechste Heft enthält die gemeinen Brüche und die Dezimalbrüche. Jeder Übung der einen Art folgt zugleich die der andern Art. Dieses völlige Nebeneinanderlaufen beider Bruchsorten will mir gar nicht gefallen. Glauben die Verfasser wirklich, durch den Gegensatz die Vorstellung beider Bruchzahlen und die Kenntnis der Operationen mit beiden klären zu können? Bei beiden sind die Anwendungsgebiete, wie auch die Lösungsweisen, derartig verschieden, daß es nicht geraten erscheint, sie in direkter Folge durchzunehmen.

Das siebente und achte Heft bringen die bürgerlichen Rechnungsarten, Wechselrechnung und Versicherungsrechnung, sowie das Notwendigste aus der Raumlehre.

24. Dr. **B. Hartmann** und **J. Ruhsam**, Rechenbuch für deutsche Stadt- und Landschulen. Ausg. C in 6 Heften. 7., verb. Aufl. Frankfurt a. M., Kesselringsche Hofbuchhdlg. Heft I—V. Je 64 S. 25 Pf. Heft VI. 84 S. 30 Pf. Dazu 3 Lehrerhefte, je eines für 2 Schuljahre; die 2 ersten Hefte je 2 M., das 3. Heft 2,50 M.

Heft I umfaßt die Zahlreihen von 1—10 und von 1—100, also den Stoff zweier Schuljahre. Die Bearbeitung des Pensums des ersten Schuljahrs, der Zahlreihe von 1—10, ist im Schülerheft nicht ausgeführt, weil die Verfasser der Ansicht sind, ein erstes Rechenheft für die Schüler sei zwecklos, da sie ja doch noch nicht lesen könnten. Was sie an Beispielen in Ziffern brauchten, möchten sie von der Wandtafel abschreiben. Das Lehrerheft gibt uns Auskunft darüber, daß jede der ersten zehn Zahlen nach Grubescher Manier als Zahlindividuum behandelt wird. Jeder Zahl ist ein ganz bestimmtes Sachgebiet aus dem Anschauungskreis der Kinder zugewiesen. An ihm wird die Zahl gewonnen, dann folgt die Übertragung auf die Würfel des Tillichschen Kastens; dies führt zuletzt hinüber zu der unbenannten Zahl selbst und zur Reihe. Angewandte Aufgaben bilden den Schluß der Übung. Zu- und Abzählen stehen im Vordergrund; später tritt jedoch auch das Malnehmen auf und das Messen. Die schriftlichen Darstellungen beginnen mit Zeichnungen der Recheneinheiten; nach der Behandlung der 5 treten die Ziffern hinzu und bilden schließlich das alleinige Darstellungsmittel.

Dem zweiten Schuljahr ist die Behandlung der Zahlreihe von 1—100 zugewiesen. Ihre Durcharbeitung geschieht in 20 Stufen, deren 11 ersten durch die reinen Zehnerzahlen, und deren letzten durch die einzelnen Einmaleinsreihen gegeben sind. Der Nachdruck des ganzen Rechenunterrichts liegt wieder auf der Addition und Subtraktion, ohne jedoch das Multiplizieren und das Dividieren (in seinen zwei Formen) auszuschließen. Sachgebiete bilden den Ausgangspunkt und beschließen auch die Übungen. Sie sind teils aus dem Anschauungskreis der Schüler ge-

nommen, teils verlangen sie eine besondere Durchnahme in den Rechenstunden selbst, wie unsere Münzen und Maße, dienen also zur Erweiterung des Gesichtskreises.

Dem Unterricht des dritten Schuljahrs dient Heft II, das die Zahlreihe 1—1000 enthält. Den verschiedenen methodischen Einheiten sind Sachgebiete zugewiesen, bei denen unsere Münzen, Maße und Gewichte besondere Berücksichtigung erhalten. Die dezimale Schreibweise derselben bereitet die Dezimalzahlen vor; im Anschluß an die nicht dezimalen Maße treten auch die gewöhnlichen Bruchzahlen auf. Bei den Rechenoperationen innerhalb dieser Zahlreihe wird nun auch eine besondere Form für das eigentliche schriftliche Rechnen, d. i. das Rechnen mit dem Stellenwert der Ziffern, notwendig.

In Schritten von 1—10000, 1—100000, 1—1000000 wird die Zahlreihe im dritten Heft (viertes Schuljahr) erweitert; dies genügt vollkommen, das Zahlenbildungsgesetz zu verstehen und reicht auch für die Volksschule völlig aus. Auf die Ergänzungen unseres Münz-, Maß- und Gewichtssystems ist in erster Linie bei den Sachgebieten Rücksicht genommen worden. Bei der Einführung in die unbegrenzte Zahlreihe sind es die Längenmaße, bei der Addition und Subtraktion die Gewichte, beim Multiplizieren und Dividieren die Flächenmaße, die besonders herangezogen werden. Eine Erweiterung erfährt der Rechenstoff durch die Einführung der Schlußrechnung, bei der Multiplikation und Division in Verbindung auftreten. Die im vorhergehenden Heft neu hinzugekommenen Dezimal- und Bruchzahlen finden natürlich auch auf der vorliegenden Stufe weitere Anwendung.

Das vierte Heft bringt Weiteres über die Rechnung mit mehrfach benannten Zahlen und zwar im Anschluß an die Zeit- und Zählmaße. Den letzten und hauptsächlichsten Teil des Heftes macht jedoch die Behandlung der Dezimalzahlen aus, die vor den Bruchzahlen eingeführt werden, nachdem ihre Schreibweise ja schon auf früherer Stufe bekannt geworden ist. Ihr Anschluß an die ganzen Zahlen ist, so sagt das Lehrerheft, ein so naturgemäßer, wie man ihn nicht besser wünschen kann. Dazu kommt, daß in den dezimalen Münzen, Maßen und Gewichten für die Behandlung der Dezimalzahlen ein so treffliches Anschauungsmaterial vorliegt, wie es für die Bruchzahlen etwas annähernd Gleichwertiges nicht gibt. Addition und Subtraktion der Dezimalzahlen stellen keine wesentlich neuen Anforderungen, wohl aber Multiplikation und Division. Bei diesen Rechnungsarten sind wichtige Vorübungen zu erledigen; das geschieht bei Hartmann-Ruhsam in sehr schöner Weise, die wohl geeignet ist, vollste Klarheit zu schaffen.

Den Bruchzahlen ist der erste Teil des fünften Heftes (sechstes Schuljahr) gewidmet. Ihre Einführung schließt sich zweckmäßig an die nicht dezimalen Maße, die Zeit- und Zählmaße an; für die vier Operationen geben Zins- und Zeitrechnung, sowie Einkaufsverhältnisse geeignete Sachgebiete als Ausgangspunkte ab. Den letzten Teil des Heftes bilden Schlußrechnungen und Raumberechnungen.

Die Anwendung des Rechenstoffs auf die Verhältnisse des Natur- und Menschenlebens bringt das sechste Heft in den bürgerlichen Rechnungsarten; diese Stufe hat es also mit dem praktischen Rechnen zu tun.

Die beigegebenen Lehrerhefte geben mehr oder weniger eingehende Anweisungen für die praktische Ausgestaltung des in den Schülerheften angeführten Lehrstoffs und verweisen dabei stets auf die letzteren.

Das Rechenbuch von Hartmann-Ruhsam stellt sich dar als ein bis ins

kleinste wohl durchdachtes und musterhaft aufgebautes Werk, dessen eingehendes Studium dem Rechenlehrer von großem Vorteil sein wird. Möchten sich recht viele Lehrer das zunutze machen.

25. Dr. B. **Hartmann** u. J. **Ruhsam**, Rechenbuch für deutsche Stadt- und Landschulen. Ausgabe D in 3 Heften von je 60 S. à 25 Pf. Dazu 1 Lehrerheft. Ebendas. 4 M.

Diese Ausgabe ist eine Verkürzung der Ausgabe C. Der Aufbau des Stoffs geschieht nach denselben Grundsätzen, die bei der Ausgabe C maßgebend waren; deshalb hier nur die nochmalige Anzeige.

26. A. **Költzsch**, Seminarlehrer, Rechenbuch für Volks- und Mittelschulen. Ausgabe A in 8 Heften. Ausgabe B in 6 Heften. Für Kopf- und Tafelrechnen bearbeitet. Leipzig 1907, C. Merseburger.

Ausg. A und B. 1. Heft. 32 S. 16 Pf. 12. Aufl. Der Zahlenraum von 1—10 und von 1—20.

Ausg. A und B. 2. Heft. 32 S. 16 Pf. 13. Aufl. Der Zahlenraum von 1—100.

Ausg. A und B. 3. Heft. 40 S. 20 Pf. 13. Aufl. Der Zahlenraum von 1—1000.

Ausg. A. 4. Heft. 40 S. 20 Pf. 13. Aufl. Der unbegrenzte Zahlenraum.

Ausg. A. 5. Heft. 48 S. 24 Pf. 13. Aufl. Das Rechnen mit mehrfach benannten Zahlen.

Ausg. A. 6. Heft. 64 S. 42 Pf. 13. Aufl. Das Rechnen mit gemeinen und Dezimalbrüchen.

Ausg. B. 5. Heft. 64 S. 42 Pf. 13. Aufl. Das Rechnen mit gemeinen und Dezimalbrüchen.

Ausg. A. 7. Heft. 64 S. 42 Pf. 12. Aufl. Das bürgerliche Rechnen, Aufgaben aus den Wissensfächern. Wurzelausziehen.

Ausg. B. 6. Heft. 64 S. 42 Pf. 12. Aufl. Das bürgerliche Rechnen, Aufgaben aus den Wissensfächern. Wurzelausziehen.

Ausg. A. Heft 8a. 64 S. 50 Pf. 5. Aufl. Bürgerliches Rechnen und Aufgaben aus den Gebieten des praktischen Lebens.

Ausg. A. Heft 8b. 64 S. 62 Pf. 6. Aufl. Die Buchstabenrechnung und Algebra für Mittelschulen. Wiederholungen und Ergänzungen.

Ergebnisse und methodische Bemerkungen zum Rechenbuch für Volks- und Mittelschulen von A. Költzsch. à 40 Pf.

Der Plan des vorliegenden Rechenbuchs ist derselbe, wie er auch dem vom Verfasser weitergeführten Lehrbuch des Rechenunterrichts von Hentschel zugrunde liegt. In Heft I ist sowohl der Zahlenraum von 1—10, als auch der von 1—20 in zwei Lehrgängen bearbeitet worden. Der Verfasser denkt sich das so, daß der Lehrer den einen Lehrgang der eigentlichen Unterrichtsarbeit zugrunde legt und den andern als Wiederholungskurs benutzt. Zu- und Abzählen, Vervielfachen und Messen, Vervielfachen und Teilen sind unterrichtlich vereinigt, die Sortenkenntnis wird angebahnt, Münzen, Zählmaße, Wochen und Tage werden kurz behandelt und rechnerisch benutzt. Textaufgaben bringen dieses und das folgende Heft noch nicht, da die Lesefertigkeit der kleinen Rechner und das Verständnis des Gelesenen für die Bearbeitung von Textaufgaben noch nicht ausreichen. Die Behandlung solcher Aufgaben soll auf dieser Stufe noch ausschließlich unter der Mitwirkung des lebendigen Lehrerwortes erfolgen. Wenn das für das erste Schülerheft ja auch ganz plausibel ist, so möchte es für das zweite Heft doch etwas zu zurückhaltend sein. Auf dieser Stufe fände ich angewandte Aufgaben im Heft ganz passend.

Die im Heft I angebahnte Sortenkenntnis wird im folgenden entsprechend erweitert, die Bruchrechnung im Anschluß an das kleine Einmaleins und Einsineins vorbereitet.

In Heft III wird das noch weitergeführt, ja es werden sogar schon leichtere Rechnungen mit Brüchen innerhalb der vier Rechnungsarten behandelt; letztere können jedoch nach der Meinung des Verfassers auch weggelassen werden, falls ein Lehrer mit ihrer Behandlung auf dieser Stufe nicht einverstanden wäre. Ebenso ist es mit der dezimalen Schreibung der Sorten, die jetzt schon auftritt. Das dritte Schuljahr erscheint dem Verfasser auch als die geeignetste Zeit, das Tafelrechnen einzuführen. Auch hier will er aber den andersdenkenden Lehrer nicht auf seinen Standpunkt verpflichten. Nein; bestimmend für den Gang soll der jeweilige Lehrer sein. Er ist der Herr in der Schule, nicht das Buch; dieses soll nicht herrschen, sondern nur dienen im Unterricht der Volksschule. Dieser maßvolle Standpunkt des Verfassers, der bei aller eignen Meinung in solchen Fragen doch auch anderen Anschauungen Berechtigung zuerkennt, ist nur zu loben.

Das Hauptgebiet für das Tafelrechnen ist die unbegrenzte Zahlreihe, die den Inhalt von Heft 4 bildet. Die Sortenkenntnis und die Bruchrechnung werden natürlich weiter ausgeführt, um dann in Heft 5 und 6 eingehende Durcharbeitung zu erfahren. Die dezimale Schreibweise der Sorten mit dekadischer Währung ist auf das Rechnen mit ganzen Zahlen gegründet, denn dieses Verfahren erscheint dem Verfasser für die Altersstufe der Schüler am besten geeignet. Wollen Lehrer das Rechnen mit dezimalen Größen auf die Bruchrechnung gründen, so bietet ihnen ein Anhang die Möglichkeit, auch bei diesem Gang die Rechenhefte zu benutzen.

Heft VI enthält die Bruchrechnung (zuerst die gemeinen Brüche, dann die Dezimalbrüche) und die Anwendung derselben in Regeldetri-Aufgaben, wie auch Abschnitte über die bürgerlichen Rechnungsarten.

In aller Ausführlichkeit werden die letzteren in den Heften VII und VIII a behandelt. Überall zeigt sich dabei eine weise Auswahl des Wichtigsten und Praktischsten; Entbehrliches ist als solches überall gekennzeichnet. Am Schluß hat eine Auswahl von Aufgaben aus den Wissensfächern Platz gefunden, die manchem Lehrer sicher willkommen sein wird. Heft VIII a bietet Ergänzungsaufgaben, wie sie etwa für eine höhere Klasse (Selekta) geeignet sein dürften.

In einem letzten Heft (VIII b) ist der Rechenstoff aus der Buchstabenrechnung in einem für Mittelschulen passenden Umfang geboten. Da diese Schule ja nicht den Charakter einer wissenschaftlichen Lehranstalt, sondern nur den einer Volksschule tragen soll, stützen sich auch alle Entwicklungen hier nur auf den elementaren Rechenunterricht. So sagt der Verfasser im Vorwort zu diesem Heftchen. Ob das immer geglückt, überhaupt immer möglich ist, scheint mir denn doch fraglich.

Wenn ich zum Schluß noch ein Endurteil über das vorliegende Rechenbuch abgeben soll, so kann das nach Lage der Dinge nur empfehlend sein, denn das Werk bietet durchgängig recht Gutes.

27. **Ed. Küffner u. Alois Ruckert**, Rechenbuch für die Volksschule, herausgegeben unter Mitwirkung erfahrener Schulmänner. Würzburg, F. X. Bucher. Ausgabe A in 7 Heften à 20 Pf.

1. Heft: Der Zahlenraum von 1—10, nebst 2 Anhängen, den Aufbau des 2. Zehners, sowie Zusammen- und Abzählen in demselben betreffend.
2. Heft: Der Zahlenraum von 1—100.
3. Heft: 1—1000 bzw. 10000.
4. Heft: Der Zahlenraum bis zu den Millionen. Einfachste Bruchzahlen. Zweifach benannte Zahlen mit dezimaler Einteilung.

5. Heft: Dezimalzahlen bis zu 3 Dezimalstellen. Zähl- und Zeitmaße. Bruchzahlen. Anhang: Erweiterung der Dezimalzahlen bis zu 6 Stellen auf Grund der Flächen- und Körpermaße.
6. Heft: Flächen- und Körpermaße, Erweiterung der Dezimalzahlen, Flächen- und Körperberechnung. Bruchzahlen. Schlußrechnung. Bürgerliche Rechnungsarten.
7. Heft: Allgemeine Wiederholung und Erweiterung des großen Zahlenraums. Erweiterung der Flächen- und Körperberechnung und der bürgerlichen Rechnungsarten. Wiederholung nach Sachgebieten.

Ausgabe B in 4 Heften zu 20 und 25 Pf.

Heft 1: 1—10.
Heft 2: a) bis 100, b) bis 1000.
Heft 3: Bis 10000, dann bis 1000000. Einfachste Bruchzahlen. Zweifach benannte Zahlen mit dezimaler Einteilung. Dezimalzahlen bis zu 3 Stellen.
Heft 4: Flächen- und Körpermaße, Erweiterung der Dezimalzahlen. Nicht dezimale Maße. Bruchzahlen. Schlußrechnung. Bürgerl. Rechnungsarten.

Außerdem für beide Ausgaben Lehrerhefte zu 80, resp. 90 Pf.

I: für A und B, Heft 1. II: für A und B, Heft 2. III: für A,$_3$ und B,$_2$ und $_3$. IV: für A,$_4$ und B,$_3$. V: für A,$_5$ und B,$_{3,4}$. VI: für A,$_6$ und B,$_4$. VIII für A,$_7$ und B,$_4$.

Für die Elementarklasse halten die Verfasser fest an der eingehenden, allseitigen Behandlung der Zahlen von 1—10 als dem Ziel dieser Klasse; hinsichtlich der unterrichtlichen Behandlung nehmen sie jedoch eine Mittelstellung ein zwischen den strengen Anhängern der trennenden und denjenigen der gruppierenden Methode. Die erstere hat den Nachteil, leicht einen zu mechanischen Betrieb aufkommen zu lassen, verwandte Vorstellungen zu sehr auseinanderzuhalten; die allseitige Behandlung mutet dagegen den Schülern zu viele Schlüsse auf einmal zu. Beide Nachteile wollen die Verfasser dadurch vermeiden, daß sie an das Zerlegen jeder Zahl von 1—10 sofort das Addieren und Subtrahieren anschließen und auf die so gewonnene Einsicht dann das Multiplizieren und Dividieren (ohne Reste) bauen. Letztere Rechenoperationen ganz vom Unterricht der untersten Klassen auszuschließen, sei ganz verkehrt. Ohne diese Übungen sei es unmöglich, die 10 Fundamentalzahlen nach ihrem Inhalt zu erfassen, nach ihrem ganzen Werte zu erkennen, und damit sei das ganze Ziel des ersten Rechenunterrichts verfehlt. Die vermeintlichen Schwierigkeiten des Multiplizierens und Dividierens für das erste Schuljahr könnten nur in spärlicher und ungenügender Verwendung von Veranschaulichungsmitteln und in anderen didaktischen Mißgriffen begründet sein.

Die Zahlreihe 1—10 wird in zwei Schritten durchlaufen: zuerst die Reihe von 1—5 und die Rechenübungen innerhalb derselben, dann die Reihe von 1—10. Jeder dieser Hauptabschnitte enthält als erste Stufe Übungen, welche die Bildung der einzelnen Zahlbegriffe zum Zweck haben. Jede Lektion hat dabei drei Teile, die im Lehrerheft folgendermaßen überschrieben sind: a) Auffassen der Zahl, b) Veranschaulichen und Nachbilden, c) Üben. Unter a) werden alle möglichen Gegenstände in der Umgebung gezählt, die beispielsweise zweimal vorkommen. Dasselbe geschieht dann bei Dingen aus dem Erfahrungskreise der Schüler. Im Anschluß hieran wird unter b) die Zahl 2 mit Hilfe der Rechenmaschine dargestellt, erst durch den Lehrer, dann durch die Schüler; es folgt die Darstellung an der Wandtafel durch Ringe, Striche, Kreuzchen usw.; die Kinder wiederholen das alles auf ihrer eignen Tafel. Unter c) folgt dann die weitere Einübung. Zu jeder Zahl werden zwei An-

schauungsbilder gegeben: ein Fingerbild und ein Bild aus dem Anschauungskreise der Schüler. Diese Bilder finden sich auch im Schülerhefte; beide dienen dazu, die Einheiten der in Behandlung stehenden Zahl nochmals vermitteln zu helfen. Dabei ist, so sagen die Verfasser, diesen Bildern neben dem rein rechnerischen Zweck insofern auch noch eine weitere Bedeutung beizumessen, als sie gewiß das Interesse der Schüler für ihr Rechenbüchlein erhöhen und ihren Eifer anspornen. Zuerst soll die Aufmerksamkeit der Kinder auf die Fingerzeichnung gelenkt, und sollen sie aufgefordert werden, die veranschaulichten Finger hochzuheben. Hierauf werden sie durch wenige Fragen aus ihrem Erfahrungskreis zur Betrachtung des andern Bildes angehalten. Diese kurze Besprechung zur Feststellung der betreffenden Zahleinheiten darf aber keinesfalls Charakter und Zweck einer Anschauungslektion haben. Solche Zahlversinnlichungsbilder sind für die Zahlreihe 1—10: die Sonne, der Hahn; die Gabel mit drei Zinken; die Katze, der Fuß, der Maikäfer, das Blatt einer Kastanie, die Kreuzspinne, das Kegelspiel, der Krebs.

Dann werden die Zeichen der behandelten Zahl, bei 2 also ○ ○, | |, + + usw., von dem Schüler aus dem Rechenheft abgelesen, nachgemalt und dabei gezählt, erst mit, dann ohne Benennung. Weiterhin zeigt das Schülerheft die Einheiten in Reihenform, sowohl in senkrechter, wie in wagrechter Reihe. Diese Einheiten werden vor- und rückwärts gelesen, die Begriffe „vor", „nach" usw. hinsichtlich der Zahlen gebildet, zuletzt die gleichen Zählübungen an regelloser Zeichengruppierung bei wagrechter Anordnung vorgenommen.

An diese Übungen, die die Herausarbeitung der Zahlbegriffe zum Zweck haben, schließen sich Übungen im Zerlegen mit Zeichen an, als unerläßlichen (?) Vorübungen zu den vier Grundrechnungsarten (z. B. ○ ○ ○ = ○ ○ + ○). Dann werden dieselben Übungen veranstaltet unter Benutzung der Ziffern. Das Schülerheft zeigt zu diesem Zweck zweifarbige Punktgruppen in wechselnder Anordnung.

Bei allen diesen Rechenübungen sollen auch passende angewandte Aufgaben auftreten. Der Unterricht hat auf dieser Stufe zwar von naheliegenden Dingen (Fingern, Kugeln, Münzen u. dgl.) auszugehen; die angewandten Aufgaben sind auf dieser Stufe aber noch nicht als sogenannte Einführungsbeispiele zu verwenden, wie dies auf den späteren Stufen der Fall sein soll. Man soll sie aber auch nicht ausschließlich als letzte Übungen eines Abschnitts gebrauchen. Der denkende und praktische Lehrer wird den geeigneten Zeitpunkt und Ort wahrzunehmen wissen.

In gleicher Weise findet die Durcharbeitung der Zahlreihe von 5—10 statt. Nach eingehender Einübung der vorkommenden Rechensätze der Addition und Subtraktion und des Zerlegens ist es nun auch an der Zeit, das Malnehmen und Enthaltensein von Zahl zu Zahl durchzunehmen. Sind alle Fälle, einschließlich der Zahl 10, erledigt, dann kommt auch noch das Teilen und in Verbindung damit die Einführung der Bruchrechnung zur Bearbeitung. Der letzte Abschnitt bringt eine Anzahl nach Sachgebieten geordneter angewandter Aufgaben.

Mit der eingehenden Besprechung dieses ersten Heftes mag es nun sein Bewenden haben. Alle übrigen Hefte zeigen, was Anordnung des Stoffes, wie Auswahl desselben und Entwicklung der Regeln betrifft, durchgängig die Hand der erfahrenen Praktiker. Die Lehrerhefte geben eine Menge schöner Hinweise, die besonders dem jungen Lehrer von großem Vorteil sein können. Über das Weitere möge jeder Interessent

die Hefte selbst befragen, ebenso über die Ausgabe B, die im wesentlichen nur eine Kürzung der Ausgabe A darstellt.

28. **Kölner Rechenbuch**, herausgegeben vom Kölner Lehrerverein.
 I. Teil. Das Rechnen im Zahlenkreise von 1—1000. 42. Aufl. Köln 1906 und 1907, M. Du Mont-Schauberg. 55 Pf.
 II. Teil. 2.—4. Heft: Das Rechnen mit reinen und einfach benannten Zahlen. Das Rechnen mit Brüchen. 40. Aufl. Ebendaselbst. 55 Pf.
 III. Teil. 5. und 6. Heft: Zeitrechnung. Preisberechnungen. Dreisatz. Prozent-, Gesellschafts-, Mischungsrechnung. Arbeiterversicherung. 28. Aufl. Ebendaselbst. 55 Pf.
 IV. Teil. Das Rechnen mit Raumgrößen. Ebendaselbst. 55 Pf.

Wenn ein Volksschulrechenbuch solche Auflageziffern aufzuweisen hat, ist man wohl von vornherein zu der Annahme berechtigt, die Praxis habe die Anlage des Werkes für gut befunden. Das trifft hier zu. Die einzelnen Aufgabengruppen sind überall den methodischen Forderungen gemäß angeordnet, die Auswahl der Aufgaben, besonders der angewandten, ist fast überall gut, die Rechenregeln sind knapp und gut entwickelt. So kann das Kölner Rechenbuch also empfohlen werden.

Am interessantesten war mir der erste Teil und zwar die Behandlung der Zahlreihe von 1—10. Die Zahlen derselben werden in zwei Abschnitten durchgearbeitet, wie das vielfach geschieht; die Zahlen von 1—5 bilden naturgemäß die erste Gruppe. Allen Übungen voraus geht die Bekanntmachung mit diesen Zahlen, die repräsentiert werden durch Striche, Kreise usw. Erst werden die Zahlen in der aufsteigenden, dann in der absteigenden, zuletzt in beliebiger Folge durch ihre Repräsentanten angegeben, etwa folgendermaßen:

I IIIII II
II IIII IIIII
III III I usw.;
IIII II III
IIIII I

ebenso mit Kreuzchen usf.

Die zweite Stufe bringt das Rechnen und zwar das Zu- und Abzählen von 1 und 2 an der Hand von Strichen, Punkten, Kreischen usw. als Recheneinheiten. Ziffern treten keine auf; die Aufgaben zeigen die Form ·····—··=···

Dann werden die Zahlen zerlegt und Zu- und Abzählübungen vorgenommen, der Art, daß von jetzt ab das Prinzip der Reihe verlassen wird und den Übungen konstante Zahlbilder zugrunde gelegt werden. Sie sind die folgenden:

[·] [:] [:·] [::] [::·]

Den Schluß bilden die Übungen mit Ziffern.

Der zweite Hauptabschnitt bringt zuerst wieder die Bekanntmachung mit den Zahlen von 1—10; Striche, Punkte, Kreise usw., in der Reihe geordnet, bilden die Repräsentanten. Dann werden die Zahlbilder für 6, 7, 8, 9, 10 gebracht, die folgendes Aussehen haben:

[::· ·] = 6 [::· :] = 7 usw. bis [::· ::·] = 10.

Das erste sind wieder Zu- und Abzählübungen mit Benutzung der Bilder; die Aufgabe 8 — 2 = ? tritt z. B. in der Form auf

::· :· — : = ::· ·.

Daran schließen sich ausgiebige Rechenübungen mit Ziffern; den Schluß bilden angewandte Aufgaben.

Die übrigen Teile weichen weniger von der üblichen Behandlungsweise ab, und es mögen deshalb die einleitend gemachten Bemerkungen hierüber genügen.

Das siebente Heft gibt den Stoff der Raumlehre in einem Umfang, wie er für Volksschulen wohl geeignet ist; zahlreiche Aufgaben gestatten eine für alle Verhältnisse ausreichende Übung.

29. **J. Löser**, Rechenbuch für Volksschulen. Nach dem neuen badischen Unterrichtsplan bearb. von Prof. Jost u. Oberlehrer Vogel. Weinheim 1907, F. Ackermann.

I. Heft für das 4. u. 5. Schuljahr; der Zahlenraum bis 10000 u. darüber hinaus. Das Rechnen mit mehrfach benannten Zahlen. 91 S. 45 Pf.

II. Heft für das 6. und 7. Schuljahr. Das Rechnen mit den gemeinen Brüchen. Zeitrechnung. Schlußrechnung und ihre Anwendung bei Geschäftsrechnung und in Geometrie. 128 S. 60 Pf.

III. Heft für das 8. Schuljahr. Weiterführung der kaufmännischen Rechnungen. 82 S. 40 Pf.

Die Aufgaben über mehrfach benannte Zahlen sind streng nach den Maßen geordnet. Münzen, Hohlmaße, Längenmaße, Gewichte bilden ebensoviele Abschnitte, innerhalb deren die vier Grundrechnungsarten abgehandelt werden. Nach einer kurzen, einführenden Behandlung über die Entstehung der gemeinen Brüche und der Dezimalbrüche folgt das Rechnen mit den letzteren. Beim Vervielfachen derselben mit einer dezimalen Zahl wäre entschieden angebracht, nicht das Komma zu rücken, sondern die Ziffern. Dann blieben doch die einzelnen Ziffern da stehen, wo sie hingehören, nämlich unter den mit ihnen gleichbenannten Stellen, und das Komma des Ergebnisses stünde ebenfalls an seinem alten Platz.

Es folgt das Rechnen mit den gemeinen Brüchen. Dabei sind diejenigen Paragraphen, die nach dem neuen Lehrplan bei weniger günstigen Schulverhältnissen wegfallen können, in Lateinschrift gedruckt.

Gleiches gilt für das dritte Heft. Bei der Zeitrechnung fällt angenehm auf die Benutzung des Fahrplans zur Bildung von praktischen Aufgaben. Die Beispiele aus dem kaufmännischen Rechnen sind sehr zahlreich. Fast scheint es mir, als stelle die Bewältigung dieses ganzen Stoffes in der Volksschule zu hohe Anforderungen. Gegen Schluß des Buches finden sich die Aufgaben nach Sachgruppen geordnet; die letzten Abschnitte sind der abschließenden Betrachtung aus der Geometrie gewidmet.

Das Lösersche Rechenbuch ist recht brauchbar und kann darum empfohlen werden.

30. **Paul Pape**, Sammlung von Rechenaufgaben für österreichische Volksschulen. Neu bearb. von Karl Decker. I. Heft, für die 2. Klasse. 52 S. 40 h. II. Heft, für die 3. Klasse. 63 S. 50 h. Wien 1907, Manz.

Die Zahlreihe bis 100 wird anfangs in reinen Zehnerschritten durchgearbeitet und zwar die vier Grundrechnungsarten innerhalb jedes Abschnitts. Jeder Operation folgen sofort auch passende angewandte Aufgaben. Die Münzen und Maße werden vorbereitet, desgleichen die Bruchlehre; behandelt werden Halbe, Viertel, Achtel und Zehntel. Die gewonnenen Kenntnisse finden ihre Anwendung bei der Lösung von Schlußrechnungen.

Im zweiten Heft werden alle diese Rechnungen weitergeführt. Nach einem Abschnitt, enthaltend das Rechnen mit ganzen Zahlen in der Zahlreihe von 1—1000, wird die Dezimalbruch-Rechnung vorgenommen. Praktische Aufgaben beschließen das Ganze.

31. **H. Räther** und **P. Wohl**, Übungsbuch für mündliches und schriftliches Rechnen. Ausgabe A in 7 Heften zu 15, 25 u. 30 Pf. Breslau, E. Morgenstern.
    1. Heft: Die Zahlreihen 1—10 und 1—20.
    2. Heft: Die Zahlreihe 1—100.
    3. Heft: Die Zahlreihen 1—1000 und 1—100000.
    4. Heft: Mehrfach benannte Zahlen.
    5. Heft: Die gemeinen Brüche und Dezimalbrüche.
    6. Heft: Bürgerliche Rechnungsarten. Aufgaben aus den Wissensfächern.
    7. Heft: Fortsetzung der bürgerlichen Rechnungsarten. Aufgaben aus den Wissensfächern.

Das Übungsbuch ist schon zu wiederholten Malen eingehend im Pädagogischen Jahresbericht besprochen und durchgängig anerkannt worden. Dem guten Urteil anderer Referenten kann ich in allen Teilen zustimmen, und ich wünsche dem Übungsbuch eine recht weite Verbreitung.

32. Rechenbuch für ein- und zweiklassige Volksschulen. Nach dem neuen „Lehrplan für die württembergischen Volksschulen" herausgeg. vom Württemb. evangelischen Lehrer-Unterstützungsverein. II. Teil: Mittelstufe (4. u. 5. Schuljahr.) Stuttgart, A. Bonz & Co. 30 Pf.
33. Rechenbuch für Volks-, Mittel- u. höhere Mädchenschulen. Herausgegeben vom Württemberg. evangel. Lehrer-Unterstützungsverein. II. Teil: Mittelstufe (4. u. 5. Schuljahr.) Ebendaselbst. 40 Pf.

Der erste Abschnitt bringt Übungen in den vier Grundrechnungsarten innerhalb der Zahlreihe bis 1 Million, dann folgt ein Abschnitt über das Rechnen mit ein- bis dreistelligen Dezimalbrüchen. Eingeführt werden diese an der Hand der einfachsten gemeinen Brüche; dann werden Zu- und Abzählübungen vorgenommen, Dezimalbrüche mit ganzen Zahlen vervielfacht und durch solche geteilt. Nach einem weiteren Kursus mit einfachen Bruchrechnungen werden die schwierigeren Fälle des Multiplizierens und Dividierens mit gemeinen Brüchen erledigt, die dann mit den Dezimalbrüchen zusammen das Material für neue Übungen bilden.

34. Rechenbuch für Volksschulen. Ausgabe A. Herausgeg. vom Pädagog. Verein zu Chemnitz. 6 Hefte. Chemnitz 1906, J. C. F. Pickenhahn & Sohn.
    1. Heft: Der Zahlenraum v. 1—10; Addition u. Subtraktion v. 1—20. 20 Pf.
    2. Heft: Der Zahlenraum von 1—100. 25 Pf.
    3. Heft: Der Zahlenraum bis 1000. 25 Pf.
    4. Heft: Der unbegrenzte Zahlenraum. 25 Pf.
    5. Heft: Dezimalzahlen und Brüche. 20 Pf.
    6. Heft: Die bürgerlichen Rechnungsarten. 30 Pf.

Die vorliegende achte Auflage ist der unveränderte Neudruck der siebenten Auflage, die im Pädagogischen Jahresbericht von 1902 eingehend besprochen wurde. Ich darf deshalb auf die dortige Besprechung verweisen und mich hier nur auf die Neuanzeige beschränken.

35. Rechenbuch für Volksschulen. Ausgabe C. Herausgeg. vom Pädagog. Verein zu Chemnitz. Für die Braunschweiger Schulen bearbeitet von den Schulinspektoren H. Former u. H. Siler in Braunschweig. Chemnitz 1906, J. C. F. Pickenhahn & Sohn.

Diese Ausgabe scheint mir in der Hauptsache nichts als eine in den angewandten Aufgaben mehr für Braunschweiger Verhältnisse zugeschnittene und vielfach auch vergrößerte Umarbeitung der Ausgabe A zu sein. Auch diese neue Bearbeitung mag darum empfohlen sein.

36. **Rechenbuch für Volksschulen.** Herausgegeben von Schulmännern des Vogtlandes. Plauen, A. Kell.
    1. Heft: Die Zahlreihe 20—100. 36 S. 20 Pf.
    2. Heft: Die Zahlreihe 1—1000. 46 S. 25 Pf.
    3. Heft: Die unendliche Zahlreihe. 48 S. 25 Pf.
    4. Heft: Dezimalzahlen und Brüche. 36 S. 25 Pf.

Die Aufgaben zeigen durchwegs eine gute methodische Anordnung. In maßvoller Weise wird schon im ersten Heft das künftige Rechenmaterial (Münzen, Maße und Gewichte, Bruchzahlen) vorbereitet und in passenden Beispielen verwendet, so daß man dieser Anordnung wohl in den meisten Fällen zustimmen kann.

Im zweiten Heft findet all das seine angemessene Erweiterung und Vertiefung. Als eine recht nützliche Einrichtung kann man die dem Buche beigegebenen Rechen-Tabellen betrachten, die Stoff zu einer fast unbeschränkten Zahl von Aufgaben geben. Recht gefallen hat mir auch die große Zahl der angewandten Aufgaben über Fragen des Lebensunterhalts unter direkter Zugrundlegung amtlicher Markttabellen. Dieses Verfahren verdiente in einem viel größeren Maß der Nachahmung, als das bisher der Fall ist.

Dieser stete Bezug auf direkt praktische Fragen, besonders der engeren Heimat der Verfasser, ist auch das hervorstechendste Merkmal des dritten und vierten Heftes, vornehmlich des ersteren der beiden. Die Zeitrechnung nimmt eine große Zahl von Aufgaben direkt aus den abgedruckten Fahrplänen, deren Verständnis dabei den Kindern nahegebracht wird. Das sind alles Dinge, die dem ganzen Rechenbuch ein besonderes und zwar recht schönes Gepräge verleihen. Möchten sich recht viele Lehrer Anregungen aus dem vorliegenden Rechenbuch holen!

37. **M. Schick**, Oberlehrer, **Rechenbuch für Elementarklassen.** Für die Hand des Schülers bearbeitet. 142 S. Stuttgart, J. F. Steinkopf. 1,20 M.

Ob schon in der Elementarklasse ein Rechenbuch für die Hand der Schüler durchaus notwendig sei, darüber können, so sagt der Verfasser, die Meinungen ja geteilt sein. Ohne Zweifel sei es aber äußerst zweckmäßig.

Das vorliegende Rechenbuch soll zunächst der Elementarschule dienen. Es richtet sich im Umfang der Rechenübungen deshalb genau nach den Bestimmungen des amtlichen Lehrplans für die württembergischen Elementarschulen vom Juli 1903. Hinsichtlich der Anordnung des Stoffes fußt es vollständig auf dem etwas mehr ins einzelne gehenden, behördlich genehmigten Lehrplan für die Stuttgarter Elementarschulen.

Zweck des Rechnens auf der Unterstufe ist vor allem, die notwendige Sicherheit und Gewandtheit in den Grundoperationen zu erzielen. Das Rechnen mit reinen Zahlen steht darum im Vordergrund. Nichtsdestoweniger sollen auch im Anfangsunterricht eingekleidete Aufgaben gegeben werden; aus praktischen Gründen sind sie jedoch am Schluß des Buches in einer besonderen Abteilung zusammengestellt.

Unumgänglich notwendig ist der stete Ausgang von der Anschauung. Für den ersten Rechenunterricht gibt es kein besseres Anschauungsmittel als die Hand; sie ist wegen ihrer übersichtlichen Gliederung die beste Zählmaschine, die wir haben. Dabei ist die Besorgnis, daß die Schüler nicht mehr vom Fingerrechnen loskommen könnten, durchaus unbegründet, wenn nur von Anfang an dem Verständlichmachen einer Operation mittelst der Anschauung an den Fingern sofort eine genügende freie (nur noch auf die Anschauung mit dem geistigen Auge beruhende) Übung mit der reinen Zahl folgt. Dementsprechend bringt der Verfasser auf

der ersten Seite des Buches eine Tafel mit fünf Fingerbildern, denen Strich- und Punktbilder zur Seite stehen. Die Zahlnamen stehen hinter den Bildern. Die zweite Seite des Buches führt die Zahlbilder bis 5 vor und ihre Umsetzung in Ziffern; diese soll stattfinden, nachdem das mündliche Zu- und Abzählen mit 1 und 2 im Zahlgebiet von 1—5 bis zur Sicherheit geübt ist. Um jene Umsetzung zu ermöglichen, wurden die Zahlbilder entsprechend gewählt; ebenso für die Zahlen bis 10. Ein Beispiel möge das erläutern:

5 5 5 7 7 7 10 10 10

Gerechnet soll allem Anschein nach mit diesen Bildern nicht werden; diesem Zweck dienen vorzugsweise die Finger und die entsprechenden Strichbilder (||||| ||| = 8 usw.).

Sobald das Rechnen über die Zahlreihe 1—10 hinausgeht, ist — nach den Worten des Verfassers — der russischen Rechenmaschine der Einfachheit und praktischen Vorteile wegen entschieden eine einfache Zähltafel vorzuziehen, die die Zahlen von 1—100 in senkrechten Zehnerreihen anordnet, und die der Lehrer allmählich an der Wandtafel entstehen läßt.

	1.	2.	3.							
1	•	•	○							
2	•	•	○							
3	•	•	○							
4	•	•								
5	•	•								
6	•	•								
7	•	•								
8	•	•								
9	•	•								
10	•	•								

= 23.

An der russischen Rechenmaschine wird wegen der wagrechten Anordnung der Zahlkörper beim Zu- und Abzählen auch in dieser Richtung operiert. Die schriftliche Darstellung geht aber in senkrechter Richtung vor sich. Der Schüler bekommt also bei Benutzung der russischen Rechenmaschine nie ein Zahlbild, das sich mit der schriftlichen Darstellung deckt; das ist anders bei der Zähltafel; Operation am Zahlbild und Darstellung in Ziffern entsprechen hier vollständig.

Die Anordnung des Stoffes ist nun folgende: 1. die Zahlreihe von 1—5; Zu- und Abzählen mit 1 und 2; 2. die Reihe 1—10; 3. 1—20; Zu- und Abzählen mit 1, 2, 3; 4. 1—50; Zu- und Abzählen mit 1, 2, 3, 4; 5. 1—100; Zu- und Abzählen mit 1—10, dann mit 11—20; 6. 1—100; schriftliches Zusammen- und Abzählen zwei- und dreistelliger Zahlen. Erst dann wird mit dem Multiplizieren und Dividieren begonnen. Die Einmaleinsreihen werden entwickelt, das schriftliche Multiplizieren mit einstelligem Multiplikator folgt, dann das mündliche Multiplizieren der Zahlen 10—20 mit den Zahlen 2—9, ferner das schriftliche Multiplizieren mit zwei- und dreistelligem Multiplikator. Die Division wird bei der ersten Einführung nur als ein Teilen aufgefaßt; erst gegen Ende des Schuljahrs kommt auch noch der Begriff des Ent-

haltenseins hinzu. Dieser Gang wird in dem Rechenbuch in konsequenter Weise durchgeführt, was anerkannt werden muß, wenn der Referent auch die Anschauungen des Verfassers hinsichtlich der Zahlversinnlichung und der Stoffgruppen nicht teilt.

38. **R. Schroeter**, Seminarlehrer, Aufgaben zum Tafelrechnen in 6 Heften. Ausgabe A für Stadtschulen und andere mehrklassige Volksschulen. Wittenberg, R. Herrosé.
   1. Heft, 1. und 2. Schuljahr: Die Zahlenkreise von 1—10, 1—20 und 1—100. 25 Pf.
   2. Heft, 3. u. 4. Schuljahr: Der Zahlenkreis von 1—1000; die Erweiterung über 1000. Grundfaktoren, größtes gemeinschaftliches Maß, kleinstes Vielfache. 35 Pf.
   3. Heft, 5. Schuljahr: Das Rechnen mit mehrfach benannten Zahlen. Durchschnittsrechnung, Regeldetri. 30 Pf.
   4. Heft, 6. Schuljahr: Die Bruchrechnung. Anhang: Aufg. für die Raumlehre. 30 Pf.
   5. Heft, 7. Schuljahr: Anwendung der Bruchrechnung auf Regeldetri und Durchschnittsrechnung; erweiterte Regeldetri, Zeitrechnung, Kranken-, Unfall- und Invalidenversicherung. Verhältnis- und Prozentbestimmung. Aufgaben aus der Flächen- und Körperberechnung. 35 Pf.
   6. Heft, 8. Schuljahr: Die bürgerlichen Rechnungsarten. 35 Pf. Dazu Antworthefte à 40 Pf.

Die Zahlen werden anschaulich eingeführt, Zahlenbilder treten hinzu, die Ziffern werden geübt und neben die Bilder geschrieben. Dann kommen Zu- und Abzählübungen und zwar der Reihe nach mit 1, 2 . . . als Operationszahlen. Diese Übungen sind gegründet auf das Zerlegen der Zahlen. Die Zerlegung wird zunächst an Aufgaben aus dem behandelten Sachgebiet gefunden, dann aber an den Inhaltszahlenbildern geübt. Bemerken will ich gleich, daß ich das Hinzufügen methodischer Bemerkungen, die über die Angabe bloßer Musterbeispiele hinausgehen, durchaus mißbillige; solche Dinge gehören ins Lehrerheft, sonst nirgends hin.

In den andern Zahlreihen ist der Gang ähnlich. In der Zahlreihe 1—100 finden sich im Schülerheft auch angewandte Aufgaben, die nach Sachgruppen geordnet sind. Die Bruchrechnung wird vorbereitet; solche Vorbereitungen finden sich zahlreich auch im zweiten Heft und zwar nach jeder Rechenoperation; in welchen Überlegungen diese zerstreut stehenden Einführungsabschnitte ihre Begründung haben, konnte ich mir nicht recht denken.

Die zwei letzten Hefte zeigen eine reiche Auswahl von meist gut gewählten Aufgaben aus dem Leben. Überhaupt können die Hefte im allgemeinen als recht brauchbar empfohlen werden.

39. **K. Streng** und **K. Wintersperger**, Übungsbuch für das Rechnen an allgemeinen österreichischen Volksschulen. Ausgabe in 5 Teilen und einem Ergänzungsheft für das 6., 7. u. 8. Schuljahr. Wien 1907, A. Pichlers Wwe. & Sohn.
   1. Teil: Der Zahlenraum bis 20. 56 S. 30 Pf.
   2. Teil: Der Zahlenraum bis 100. 48 S. 30 Pf.
   3. Teil: Das Rechnen bis zu d. Tausendern u. d. Tausendsteln. 48 S. 30 Pf.
   4. Teil: Das Rechnen mit ganzen und Dezimalzahlen, mit einfachen gemeinen Brüchen und mehrnamigen Zahlen. 72 S. 60 Pf.
   5. Teil: Zusammenfassung über das Rechnen mit ganzen Zahlen, Dezimalzahlen und mehrnamigen Zahlen. Schriftliches Rechnen mit gemeinen Brüchen. 56 S. 30 Pf.

Das Werk ist ja auf österreichische Verhältnisse zugeschnitten, kann aber, besonders wegen der gut nach Sachgebieten ausgewählten Aufgaben,

auch jedem Volksschullehrer Deutschlands viele und schöne Anregungen für seinen Unterricht geben.

40. **E. Splittegarb**, Rechenaufgaben für die unteren Klassen höherer Lehranstalten, sowie für die Volksschule. Düsseldorf, L. Schwann.
1. Heft: Die Zahlenräume 1—5, 1—10, 1—20, 1—100. 48 S. 40 Pf.
2. Heft: Die Zahlenräume 1—200 und 1—1000. 40 Pf.
3. Heft: Der unbegrenzte Zahlenraum. Das Rechnen mit benannten Zahlen. 68 S. 50 Pf.

Die beiden ersten Hefte sind im Jahresbericht von 1902 eingehend besprochen worden. Das dritte Heft ist in neuer Auflage erschienen, doch ist dieselbe gegen die alte inhaltlich nicht verändert worden. Es handelte sich hauptsächlich nur darum, die Regeln der neuesten Rechtschreibung streng durchzuführen. Ich darf mich deshalb auf bloße Ankündigung des Rechenbuchs beschränken und verweise im übrigen auf die Besprechung im Jahresbericht von 1902.

41. Dr. **H. Walsemann**, Aufgaben zur Anschauungslehre der Rechenkunst. Schleswig, J. Ibbeken.
Teil I: Die Zahlreihe bis 20. 38 S. 40 Pf.
Teil II: Die Zahlreihe bis 100. 49 S. 50 Pf.

Auf den ersten 14 Seiten des Buches ist die Zahlreihe 1—10 behandelt, fortschreitend von Zahl zu Zahl. Zweireihige Zahlbilder liegen den Übungen zugrunde, die vom Ergänzen ausgehen und zum Zu- und Abzählen weiterschreiten. Auf weiteren 14 Seiten werden die Zu- und Abzählfälle von 1—20 behandelt, ohne und mit Überschreitung der Zehnergrenze. Auch hierbei bildet das Zahlbild in Gestalt einer Zahlbildtafel den Ausgangspunkt. Die Fälle des Vervielfachens, Enthaltenseins und Teilens bilden den Schluß von Teil I. Auch sie werden entwickelt unter stetem Hinweis auf die Anschauung der Zahlbilder.

Nach der Erweiterung der Zahlreihe bis 100 bilden die Übungen des Zu- und Abzählens den ersten Stoff der Rechenübungen, dann folgt eine allseitige Betrachtung der einzelnen Einmaleinszahlen und hierauf das Malnehmen und das Teilen der Zehner und Einer. Den Schluß des Heftchens bildet eine einführende Behandlung der Bruchzahlen, bei der das geteilte Quadrat als Anschauungsobjekt benutzt wird.

Die Aufgabensammlung zeigt in allen ihren Teilen die geschickte Hand eines erfahrenen Methodikers und kann für den ersten Rechenunterricht warm empfohlen werden.

II. Für Lehrerbildungsanstalten.

42. **A. Elsner** u. **R. Sendler**, Seminarl., Rechenbuch für Lehrerbildungsanstalten. Nach dem Lehrplan vom 1. Juli 1901 bearb. unter Mitwirkung von Oberl. R. Böttcher. II. Teil: Für Seminare. 2. Aufl. Breslau 1907, H. Handel. 2,50 M.

In der vorliegenden zweiten Auflage dieses Werkes ist eine Änderung in der Stoffanordnung gegen die erste Auflage nicht eingetreten, mit der größten Sorgfalt wurde aber auf eine genaue und richtige Darstellung des Lehrstoffes gesehen. Die Rechengesetze werden an einzelnen Beispielen mit bestimmten Zahlen erschlossen, dann wird ihre allgemeine Gültigkeit dargelegt. Um die Schüler an eine klare, übersichtliche Darstellung zu gewöhnen, wird bei jeder einzelnen Aufgabengruppe das Normalverfahren angegeben; zahlreiche Aufgaben mit vollständig ausgeführten Lösungen

dienen als Muster. Die angewandten Aufgaben sind recht zahlreich und zeigen gute Auswahl und Gruppierung.

Nach allem kann das Buch für den Seminarunterricht recht empfohlen werden.

43. **Michael Fack**, Seminarl., Zur didaktischen Darstellung von Stoffen aus der niederen und höheren Mathematik. Beiträge zur Lehrerbildung und Lehrerfortbildung. Herausgeg. von Seminardirektor Muthesius in Weimar. 37. Heft. Gotha, E. F. Thienemann. 1,40 M.

Sieben Sätze sind es, die der Verfasser in dem vorliegenden Schriftchen begründen will: 1. Der Begriff der Funktion ist ausgiebiger als bisher zu verwerten. 2. Bei jeder mathematischen Untersuchung soll der Schüler bewußt zum Ziel streben. 3. Alles definieren und beweisen wollen, ist sicher verfehlt. 4. Es ist zu bedenken, daß das Begriffliche ursprünglich nur im Individuellen erfaßt wird. 5. Bei Gewinnung eines Rechenergebnisses soll der kritische Blick nicht fehlen. 6. Auch die äußere Darstellung mathematischer Stoffe sei zweckmäßig. 7. Bei der Auswahl und Durcharbeitung mathematischer Stoffe darf der Blick für das Leben nicht fehlen.

Wir sehen, es sind nicht gerade neue Forderungen, deren Begründung sich der Verfasser angelegen sein läßt. Zum großen Teil sind es sogar alte, recht alte Wahrheiten, vielfach nur ausgesprochen in erster Linie mit Bezug auf elementare und weniger auf höhere Gebiete, wie z. B. Satz 4. Fack hat aber ganz recht, diese Forderungen auch für die oberen Stufen als notwendig aufzustellen, und er zeigt an Beispielen, wie er sich die Hilfe da denkt. — Ähnliches läßt sich von 5 sagen. Welcher Mathematiklehrer wird seine Schüler nicht schon von unten auf dazu anhalten, zu jeder Rechnung, wenn möglich, die Probe zu machen, das Ergebnis auf seine Möglichkeit oder Unmöglichkeit hin zu prüfen, bzw. vorher abzuschätzen, welche ungefähre Größe die zu suchende Zahl haben kann, resp. haben muß. Gleiches gilt vom dritten, sechsten und siebenten seiner Sätze.

Kein tüchtiger Lehrer der Mathematik wird ferner seine Beweise einfach vortragen. Er wird sie vielmehr entwickeln, d. h. aber, er wird den Schüler einerseits begreifen lernen, warum diese oder jene Setzung gemacht werden muß, andererseits wird er ihn dahin zu führen suchen, aus dem Ziele heraus, den Beweisgang selbst finden zu lernen. Bücher, die dieses Ziel systematisch erstreben, gibt es schon eine ganze Zahl.

In 1 ist die wichtigste Forderung des modernen Mathematikunterrichts enthalten. Männer mit großem Namen in der mathematischen Wissenschaft bemühen sich schon seit langen Jahren, gerade diese Forderung immer mehr zur Geltung zu bringen. Kein Lehrer dieses Fachs darf an dieser Frage achtlos vorbeigehen, sondern jeder muß sich bemühen, seinen ganzen Unterricht befruchten zu lassen von diesem weittragendsten Begriff, den die neuere Mathematik geschaffen hat.

Wenn ich nun sagte, daß die Sätze, die der Verfasser im vorliegenden Heft begründet, keineswegs Neues bieten, so soll darin natürlich kein Tadel enthalten sein. Es kommt gar nicht so sehr darauf an, hier etwas absolut Neues zu sagen. Es gibt so vieles, längst schon Ausgesprochene, das immer noch nicht jedermann so in Fleisch und Blut übergegangen ist, wie es sollte. Da ist es denn ganz gut, wenn das Alte immer und immer wieder ausgesprochen wird, und darum halte ich auch diese Arbeit für recht verdienstlich. Sie beleuchtet diese Dinge von höherem Standpunkt aus und wird jedem weiterstrebenden Lehrer recht viel Anregung

geben, wozu auch die vielen Literaturangaben und Fußnoten ihr Teil beitragen werden.

44. **A. Költzsch,** Handbuch des Rechnens für Präparanden. Nach Erlaß des Lehrplans für Präparanden-Anstalten vom 1. Juli 1901 herausgeg. 3. Aufl. Leipzig, C. Merseburger. Geb. 2,50 M.

Allem Anschein nach bringt die dritte Auflage gegen die zweite, die im Pädagogischen Jahresbericht von 1902 eingehend besprochen worden ist, keine wesentlichen oder gar keine Änderungen. Ich lasse es deshalb hier bei der bloßen Anzeige bewenden und verweise im übrigen auf genannten Jahresbericht.

45. **Močnik** und **Behackers** Lehrbuch der Arithmetik für Lehrer- und Lehrerinnenbildungsanstalten. Bearb. von F. Krünes, Landesschulinspektor. 8., durchges. u. bericht. Aufl. Wien 1907, F. Tempsky. Geb. 2,90 M.

Das Buch hat folgenden Inhalt: I. Die vier Grundrechnungsarten mit besonderen und allgemeinen ganzen Zahlen. II. Die vier Grundrechnungsarten mit gebrochenen Zahlen. III. Gleichungen ersten Grades mit einer Unbekannten. IV. Verhältnisse und Proportionen. V. Potenzen und Wurzeln. VI. Die wichtigsten bürgerlichen und kaufmännischen Rechnungen. VII. Gleichungen ersten Grades mit mehreren Unbekannten. Anhang: Grundzüge der einfachen Buchführung.

Diese Stoffe werden in guter Ordnung und Gründlichkeit behandelt, und das Buch kann darum empfohlen werden.

46. Dr. **J. Plath,** Regierungs- und Schulrat, Lehrbuch der Mathematik zur Vorbereitung auf die Mittelschullehrer-Prüfung und auf das Abiturienten-Examen an einem Realgymnasium. Im Anschluß an die Baltin-Maiwaldsche Seminarausgabe des Müllerschen Lehrbuchs u. in Verbindung mit Prof. Müller für den Selbstunterricht bearbeitet. Leipzig, B. G. Teubner. 3,60 M.

Durch die Prüfungsordnung vom 1. Juli 1901 sind in Preußen die Anforderungen für die Mittelschullehrerprüfung in Mathematik wesentlich erhöht worden. Ein Lehrbuch, das auf diese besonderen Verhältnisse Rücksicht genommen hätte, gab es bis jetzt noch nicht. Die Lehrer waren deshalb gezwungen, ihren Studien Werke zugrunde zu legen, die auf ganz andern Voraussetzungen aufgebaut waren, wie sie der Mathematikunterricht im Seminar bietet. So aber ist das Selbststudium bekanntermaßen auf keinem Gebiete schwieriger als auf dem der Mathematik. Diesem wirklich empfindlichen Mangel abzuhelfen, ist der Zweck des vorliegenden Buches. Es stützt sich bei seinen Entwicklungen hauptsächlich auf das Lehrbuch der Mathematik für Seminar- und Präparandenanstalten von Müller-Baltin-Maiwald, das an sehr vielen Lehrerbildungsanstalten Eingang gefunden hat und führt den hier gebotenen Stoff in zweckdienlicher Weise fort.

Jeder Lehrer, der sich dem Mittelschullehrerexamen in Mathematik unterziehen will, wird in dem Werk von Plath einen ebenso sachkundigen, als methodisch geschickten Führer finden, der den mathematischen Stoff in einer Weise heranbringt, daß eine andere Hilfe wohl kaum vonnöten sein wird.

Ein weiterer Umstand war bei der Abfassung noch zu berücksichtigen. In den letzten Jahren kommt es immer häufiger vor, daß sich Volksschullehrer dem Abiturientenexamen an einer der bestehenden höheren Schulen unterziehen, um dann auf der Universität ordnungsmäßig studieren zu können. Als Anstalt wird da wohl meistens das Realgymnasium gewählt werden; darauf sollte und mußte bei der Anlage geachtet werden. Die mathematischen Forderungen sind bei der Mittelschullehrerprüfung

und bei dem Schlußexamen am Realgymnasium nicht derartig verschieden, daß es nicht möglich gewesen wäre, beide Zwecke zu berücksichtigen. Ich kann in dieser Hinsicht nur aussprechen, daß mir die Lösung dieser Aufgabe als wohlgelungen erscheint.

Das Buch wird allen Lehrern bei ihrer Fortbildung in Mathematik vortreffliche Dienste leisten und sei darum aufs wärmste empfohlen.

47. Dr. **J. Plath**, Sammlung von Aufgaben zur Vorbereitung auf die Mittelschullehrerprüfung und auf das Abiturientenexamen am Realgymnasium. Im Anschluß an die Baltin-Maiwaldsche Seminarausgabe der Müller-Kutnewskyschen Aufgabensammlung und in Verbind. mit Prof. Müller für den Selbstunterricht bearbeitet. Leipzig, B. T. Teubner. 3,60 M.

Der nächste Zweck des mathematischen Unterrichts ist doch der, den Schüler in den Stand zu setzen, das Gelernte selbsttätig bei der Lösung einschlägiger Aufgaben anwenden zu können. Nur dann kann er behaupten, daß er den mathematischen Stoff auch wirklich beherrsche; die Fähigkeit, bewiesene Formeln im Examen auch wieder entwickeln zu können, macht den guten Mathematiker nicht aus. Der Schüler muß die Formelentwicklungen allerdings bis ins einzelne wohl verstanden haben. Daß er diese Entwicklungen aber auch behalten müsse, um sie im Unterricht jederzeit reproduzieren zu können, halte ich für durchaus unnötig. Ich glaube, daß wir im Unterricht viel zu viel Wert auf die Nachentwicklung der mathematischen Formeln legen. Die Anwendung des wohlverstandenen Formelapparats in einer großen Zahl von Aufgaben ist stets die Hauptsache.

Dieser Entwicklung des mathematischen Könnens dient die vorliegende Aufgabensammlung, die sich über alle im vorhergehenden Werke behandelten Teile der Mathematik erstreckt. Sie ist so reichhaltig, daß sie allen Anforderungen voll genügen dürfte.

Zu der Aufgabensammlung sind in gleichem Verlage auch die Ergebnisse zum Preise von 1,40 M. erschienen. Jedem Benutzer einer Beispielsammlung wird es von großem Wert sein, auch das Lösungsheft zu besitzen. Den Lehrer überhebt es der Mühe, stets alles nachrechnen zu müssen; demjenigen, der sich aus eigner Kraft in Mathematik weiterhelfen will, dienen die Auflösungen zur notwendigen Kontrolle der Arbeiten. Wer sich deshalb die vorgenannten Werke zulegen will, wird am besten tun, sich auch die Ergebnisse gleich mit zu bestellen.

48. **Wilhelm Seyffarth**, Seminaroberlehrer, Allgemeine Arithmetik und Algebra zum Gebrauch an höh. Lehranstalten. 3. Aufl. Dresden-Blasewitz, Bleyl & Kaemmerer. 1,90 M.

Innerhalb nur weniger Jahre ist schon die dritte Auflage des Werkchens notwendig geworden. Auf anderen Gebieten, etwa auf demjenigen der Literatur, kommt es nicht eben zu selten vor, daß Werke eine stattliche Zahl von Auflagen erleben, die es eigentlich gar nicht verdienten. Im Bereich der exakten Wissenschaften ist dieser Fall doch recht selten, und es darf deshalb wohl gesagt werden, das schnelle Vergriffensein der ersten beiden Auflagen sei die beste Empfehlung des Buches. — Die Neuauflage weist im großen und ganzen nur geringe Änderungen gegen die früheren auf; es mag mir deshalb gestattet sein, auf die Besprechung im Pädagogischen Jahresbericht von 1904 hinzuweisen.

Das Buch von Seyffarth ist sehr empfehlenswert wegen der großen Klarheit aller Entwicklungen bei größter Übersichtlichkeit in der Anordnung.

III. Für Realschulen und Gymnasien.

a) Methodische Schriften.

49. **Oskar Lesser**, Die Entwicklung des Funktionsbegriffs und die Pflege des funktionellen Denkens im mathematischen Unterricht unserer höheren Schulen. Frankfurt a. M. 1907, Gebr. Knauer. 1,80 M.

Das Werkchen ist ein Sonderabdruck aus der Festschrift zur 50-Jahrfeier der Klinger-Oberrealschule zu Frankfurt a. M. 1907 und eine Frucht der modernen Bestrebungen für den mathematischen Unterricht an unseren höheren Schulen.

„Wer heute unsere Gymnasien als Absolvent verläßt," so sagt Lindemann in einer Rede, gehalten bei Antritt des Rektorats der Ludwig-Maximilians-Universität in München, „hat nicht die geringste Ahnung davon, was Mathematik ist, was sie leisten kann, und was wir ihr verdanken." Der fruchtbarste Gedanke der ganzen Mathematik, der Funktionsbegriff, und als eine Anwendung hiervon der Begriff des Differential-Quotienten, darf den Abiturienten einer höheren Schule nicht unbekannt geblieben sein, sonst hat der Mathematikunterricht auf seinen schönsten und weittragendsten Gedanken verzichtet. Vornehmlich „in den Formeln der Differential- und Integralrechnung besitzen wir die einzige Sprache, durch die allein die umfassendsten, vom Altertum kaum geahnten Naturgesetze sich formulieren lassen und zugleich das einzige Hilfsmittel, sie zu verstehen".

Wie diese Forderungen nun realisiert werden könnten, wie es vor allem zu machen sei, den Funktionsbegriff wie ein Ferment den ganzen übrigen Lehrstoff durchdringen zu lassen, das ist der Inhalt der sehr belehrenden Schrift Lessers. Er zeigt darin im einzelnen, welche Betrachtungen zu diesem Zweck in den Klassen von Quarta an in den Unterricht eingeflochten werden könnten, um dem erstrebten Ziel systematisch näher zu kommen.

Das Studium der Schrift hat mich sehr interessiert, und ich kann sie als einen wertvollen Beitrag zur Verwirklichung der neueren Bestrebungen auf das wärmste empfehlen.

Zur Unterstützung der Deduktionen sind dem Werkchen eine ganze Reihe vortrefflich ausgeführter Zeichnungen beigegeben, die seinen Wert nur erhöhen.

50. **Prof. H. Müller**, Einführung in die Differential- und Integralrechnung. Zum Gebrauch an höh. Schulen bearbeitet. 38 S. Leipzig 1907 B. G. Teubner. 2 M.

Prof. H. Müller ist der Verfasser des Artikels: „Rechnen und Mathematik" in dem bei B. G. Teubner erschienenen Handbuch für Lehrer höherer Schulen. In dem vorliegenden Heftchen wollte er nun zeigen, wie sich die dort über die Durchnahme der Differential- und Integralrechnung ausgesprochenen Gedanken in einfacher und allgemein verständlicher Weise in die Praxis umsetzen ließen.

Das ist dem Verfasser nun nach meiner Meinung ganz gut gelungen. Er gibt an, wie dem Schüler die Anfangsgründe der Differential-Rechnung klargemacht, wie diese Kenntnisse fruchtbar und bei der Ableitung vieler Reihen, wie auch bei der Rechnung über Maxima und Minima verwendet werden können. Außerdem bringt er eine Einführung in die Integralrechnung und geht hierbei allerdings weiter, als es direkt notwendig erscheinen dürfte. Dabei leitete ihn aber die Absicht,

„reiferen Schülern eine Vorstellung von der großen Fruchtbarkeit der neu gewonnenen Anschauungen bei der Behandlung geometrischer und physikalischer Aufgaben zu geben". Die Auswahl der Aufgaben kann der Lehrer ja jederzeit nach Notwendigkeit selbst treffen.

In dem kleinen Werkchen liegt ein recht brauchbarer Beitrag zur Lösung der schwebenden Fragen auf dem Gebiet der Schulmathematik vor, der die Beachtung aller Fachgenossen verdient, der aber auch sehr gut geeignet ist, den weiterstrebenden Lehrer über diese Gebiete zu orientieren.

51. **Fr. Prosper Peter**, Prof., Anleitung zur Behandlung angewandter Gleichungen. Zur Methodik des Mathematikunterrichts und zur Selbstbelehrung d. studier. Anfänger. Wien 1907, A. Pichlers Wwe. & Sohn. 60 Pf.

Der Verfasser will in vorstehender Arbeit seinen Gegenstand nicht erschöpfend behandeln, sondern nur einen methodischen Beitrag dazu liefern. Er will, wie er sich selbst ausspricht, nur sein Scherflein dazu beitragen, daß dieser Unterricht die große formalbildende Kraft, die er in sich trägt, auch betätige. Die Ausführungen, die das Büchlein enthält, sollen oftmals zum Gegenstand des Studiums gemacht werden. Nicht das notdürftige Lösen einer großen Zahl ähnlicher Textgleichungen sei die Hauptsache, sondern das Durchdringen der Aufgaben in allen ihren Einzelheiten. Nur auf diese Weise könne der Unterricht wirklichen Gewinn bringen. — Sollte sich eine reiche Übung wirklich nicht mit der Forderung vereinigen lassen, die Rechenverhältnisse einzelner Aufgabengruppen auch möglichst allseitig zu beleuchten? Das wäre dann schlimm. — Das Schriftchen mag allen interessierten Schülern empfohlen werden.

52. Dr. **A. Peter**, Oberlehrer, Zur Methodik des Rechenunterrichts. Zugleich ein Begleitwort zur Neubearbeitung von Löbes Sammlung von Aufgaben aus der Arithmetik für Gymnasien, Realschulen und höh. Bürgerschulen. Leipzig, F. Brandstetter. 30 Pf.

Der Verfasser will in dem Schriftchen zeigen, daß man beim Rechnen ganz ohne Regeln auskommen könne, daß der jugendliche Geist ohne die Benutzung von mechanischem Regelwerk einen viel besseren Einblick in die Rechengesetze erhalte, als mit ihr.

Die kleine Methodik enthält eine ganze Anzahl recht treffender Bemerkungen hinsichtlich des Rechenunterrichts und kann darum empfohlen werden.

53. Prof. Dr. **M. Simon**, Didaktik und Methodik des Rechnens und der Mathematik. Sonderausgabe aus Dr. A. Baumeisters „Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre für höhere Schulen." 2., umgearb. u. verm. Aufl. München 1908, C. H. Beck. 4,50 M.

Inwiefern die vorliegende Auflage eine vermehrte und umgearbeitete ist, vermag ich nicht zu sagen, da mir die erste nicht vorlag. Der Verfasser sagt hierüber, daß er selten Grund gehabt habe, seine dort ausgesprochene Meinung zu ändern; die umfangreichen Erweiterungen der vorliegenden Auflage seien also im wesentlichen Ergänzungen und historisch-literarische Notizen. Damals habe er seine Persönlichkeit möglichst zurückgedrängt; diesmal trete gerade — als ein natürliches Alterssymptom — die persönliche Note mehr hervor. Kurz vorher führt er allerdings im Widerspruch hierzu aus, seine historischen Studien hätten ihm gezeigt, wie wenig Recht der einzelne habe, der Allgemeinheit seine Meinung aufzudrängen, wie wenig Recht er selbst auf seine Meinung habe, denn alles sei schon n-mal dagewesen. Es bleibe darum nur übrig,

das Alte mit Grazie neu zu sagen. — Nun, das tut Simon. Das Alte, was er sagt, ist aber vielfach ein solches, das ewig neu bleibt, ist vielfach ein solches, was immer und immer wieder zu hören besonders jungen Lehrern von größtem Vorteil und von größter Notwendigkeit ist. Möchte dieses Alte nur recht oft gelesen werden zum Wohl der Sache. Wer sich hier über die Fragen des mathematischen Unterrichts orientiert, erfährt nicht nur reiche Belehrung, sondern auch Anregung in jeder Weise durch die vielen Hinweise und Angaben, die sich überall im Buche vorfinden.

Eines aber darf von mir nicht ungesagt bleiben. Das Urteil, das Simon über den Elementarlehrer fällt, ist sehr hart — und zum größten Teil unberechtigt. Schlechte Lehrer gibt es überall, in dieser und in jener Kategorie. Wer hätte nicht schon hierüber seine Erfahrungen machen können! Ich habe manchen Elementarlehrer gekannt und kenne noch viele solcher, auf die das harte Urteil Simons wirklich paßt; aber ich kannte auch und kenne noch viele „höhere" Lehrer, die dasselbe Urteil verdienen. Anderseits aber kannte ich auch und kenne noch Elementarlehrer sowohl, wie akademisch gebildete Lehrer, die Leuchten ihres Standes sind, Vorbilder in jeder Hinsicht. Und deren gibt es gerade im Volksschullehrerstand eine ganz stattliche Zahl. Derartige Worte, wie sie Simon in dieser Sache spricht, können nur Schaden stiften. Ein Mann wie der Verfasser, dessen Worte doch schwerer wiegen als diejenigen irgend eines Unbekannten, sollte sich erst eingehend und gründlich informieren, ehe er ein solch hartes Urteil über einen ganzen Stand drucken läßt. Hätte er das ohne Voreingenommenheit getan, dann — des bin ich sicher — wäre sein Urteil über die Elementarlehrer gewiß nicht so hart ausgefallen — und es wäre damit treffender geworden. Diese Bemerkungen glaubte ich im Interesse des Volksschullehrerstandes und im Interesse der Wahrheit doch aussprechen zu müssen.

Im übrigen sehe man in dem Buche selbst nach; niemand wird es aus der Hand legen, ohne für seinen Unterricht reichen Gewinn davon gehabt zu haben.

54. Prof. Dr. **A. Schülke**, Differential- und Integralrechnung im Unterricht. Leipzig 1907, B. G. Teubner. 1 M.

Auch dieses Schriftchen ist veranlaßt worden durch die neueren Reformbestrebungen auf dem Gebiet der Schulmathematik, wonach der Funktionsbegriff immer mehr und mehr der Leitbegriff des ganzen Unterrichts werden müsse. Des Verfassers Aufgabensammlung für die oberen Klassen (Leipzig, Teubner, 1902) enthält schon eine weit stärkere Betonung dieses Begriffs und seiner Anwendung, als dies bei anderen Sammlungen zu finden war. Jetzt aber, nachdem das Unterrichtsministerium Versuche mit der Einführung der Differential- und Integralrechnung in der Schule gestattet hat — auch dem Verfasser ist Gelegenheit dazu geboten —, zeigt Schülke in der vorliegenden Arbeit, in welchem Umfang und in welcher Weise jenen Wünschen Rechnung getragen werden könnte.

Nach seiner Meinung kann es sich nicht darum handeln, diese neuen Elemente einfach noch dem Stoffgebiet der Prima einzureihen. Nein, eine Überbürdung soll nicht stattfinden. Viel besser ist es, den ganzen Unterricht von dem neuen Geist durchdringen zu lassen, und dann wird es auch keine Unmöglichkeit bedeuten, an geeigneten Stellen die einzelnen Abschnitte der Differential- und Integralrechnung einzuflechten. Eine

solche innere Reform der Mathematik wird keine Mehrbelastung bringen, sondern im Gegenteil die Gesamtarbeit durch Vereinfachung der Lösungsmethoden verringern und zwar dadurch, daß sie die jetzt getrennten Gebiete in Zusammenhang bringt.

Neben den Erörterungen gibt das Heftchen auch eine Anzahl von Aufgaben über die behandelten Gebiete, die als Ergänzungen zu der schon erwähnten Aufgabensammlung des Verfassers dienen können.

Dem Mathematiklehrer wird diese Gabe willkommen sein.

b) Aufgabensammlungen.

55. Dr. **H. Fenkner**, Arithmetische Aufgaben. Unter besond. Berücksichtigung von Anwendungen aus dem Gebiete der Geometrie, Physik und Chemie für den Unterricht an höh. Lehranstalten bearbeitet. Ausgabe A, vornehmlich für den Gebrauch in Gymnasien, Realgymnasien und Oberrealschulen. Teil IIb, Pensum der Prima. Berlin, O. Salle. 2,60 M.

Die vorliegende zweite Auflage schließt sich genau den Lehrplänen für die höheren Schulen Preußens vom Jahr 1901 an. Gegen die erste Auflage ist die Zahl der Aufgaben in allen Abschnitten wesentlich erhöht worden; besonders die Kapitel der Maxima und Minima, sowie das der kubischen Gleichungen haben eine erhebliche Vermehrung der Übungsbeispiele erfahren. Das Material hierzu gaben dem Verfasser besonders die Jahresberichte der preußischen höheren Lehranstalten (Jahrgänge 1896—1906), sowie die Sammlungen von Aufgaben, die bei den Reifeprüfungen gestellt wurden.

Die Fenknerschen Bücher zeichnen sich alle vorteilhaft aus durch die Kürze und Klarheit der Erklärungen und Beweise. Das gilt auch für das heute vorliegende Werk. Besonders zu loben ist die ausgiebige Heranziehung der Wissensgebiete, die vornehmlichen Anlaß zu rechnerischer Behandlung bieten: Geometrie, Physik und Chemie. Das nützt ebensosehr diesen Gebieten als der Mathematik selbst, und es wäre nur zu wünschen, wenn die Bahnen des Verfassers in dieser Hinsicht viel mehr beschritten würden, als das zurzeit der Fall ist. Sehr richtig ist es ferner, daß auch die graphische Darstellung in größerem Umfang verwertet worden ist, sowohl zur annäherungsweisen Lösung höherer Gleichungen, als auch bei den Aufgaben über Maxima und Minima.

Das Buch wird sich mit Recht wieder viele neue Freunde erwerben.

56. **H. Heilermann** und **J. Dickmann**, Lehr- und Übungsbuch für den Unterricht in der Algebra an den höheren Schulen. Neu bearbeitet von Prof. Dr. K. Knops, Oberlehrer. 2 Teile; I. Teil, 12. Aufl. Geb. 2,25 M. II. Teil, 6. Aufl. Geb. 2,80 M. Essen, G. D. Baedeker.

Das Lehr- und Übungsbuch für den Unterricht in der Algebra wird hiermit in der durch Prof. Dr. Knops besorgten Neubearbeitung dem mathematischen Publikum vorgelegt. Wegen der Notwendigkeit des innigen Zusammenhangs zwischen praktischer Übung und theoretischer Belehrung schien es auch dem Neubearbeiter des Buches nicht angebracht zu sein, dem Schüler nur eine Aufgabensammlung in die Hand zu geben und die Begründung des mathematischen Wissens ganz dem Geschick des erfahrenen, aber auch des unerfahrenen Lehrers zu überlassen. Deshalb sind hier Lehr- und Übungsbuch miteinander vereinigt.

Im ganzen ist die Anordnung des Stoffs bei der Neuauflage nicht geändert worden. Die Determinanten wurden weggelassen, da sie nicht mehr zu den Lehraufgaben der höheren Schulen gehören; die komplexen

Größen erhielten ihren Platz im zweiten Teil. Die Aufgaben haben neben besserer Anordnung und Zusammenstellung eine starke Vermehrung erfahren, besonders die Gleichungen und die Textaufgaben aus dem Gebiet der Geometrie und Physik. Die früheren Auflagen gaben auch die Resultate; diese sind in der neuen Bearbeitung mit Recht weggelassen worden und sollen in Bälde in einem gesonderten Heftchen herausgegeben werden. Im zweiten Teil, der den Stoff der höheren Klassen enthält, ist Dr. Knops bemüht gewesen, die theoretischen Erörterungen früherer Auflagen etwas kürzer zu gestalten, dafür aber wieder die Sammlung von Aufgaben zu vermehren. Besonders gilt das für die quadratischen Gleichungen mit mehreren Unbekannten, die Reihen und die Gleichungen dritten und vierten Grades. Die Lehre von den Reihen wurde nur unwesentlich geändert in bezug auf die Entwicklung und Beweisführung. Eine durchgreifende Änderung liegt bei diesem Gebiet aber darin, daß hier auch die Elemente der Differentialrechnung, sowie mancherlei Funktionsbetrachtungen Aufnahme gefunden haben, wie es schon seit einigen Jahren dringend gewünscht wird.

Ich denke nun, wenn ein Lehrbuch eine solch hohe Zahl von Auflagen erlebt hat, wie das vorliegende, so bedarf es eigentlich besonderer Worte der Empfehlung nicht mehr, sondern es empfiehlt sich selbst. Möge der Wunsch des derzeitigen Bearbeiters in Erfüllung gehen und das Buch recht eifrig benutzt werden!

57. Dr. **J. Jakob** und **Fr. Schiffner**, Lehrbuch der Arithmetik für Unterrealschulen. I. Abt.: Lehrstoff der 1. Klasse. Wien, F. Deuticke. 1 K 30 h.

Im Jahresbericht von 1904 ist ein Werkchen von Dr. J. Jakob: „Lehrbuch der Arithmetik für Untergymnasien" besprochen worden. Das vorliegende Bändchen, bei dessen Herausgabe auch Fr. Schiffner mitgewirkt hat, soll den Zwecken der Unterrealschulen dienen. Es ist ganz nach den Grundsätzen des erstgenannten Buches verfaßt, nur auf den speziellen Zweck zugeschnitten. Die damals hervorgehobenen Besonderheiten zeigt auch das Lehrbuch der Arithmetik für Unterrealschulen, so daß ich wohl berechtigt bin, es bei einem Hinweis auf den Pädagogischen Jahresbericht von 1904 bewenden zu lassen und das um so mehr, als die Verfasser es auch diesmal nicht für nötig erachtet haben, den Leser durch ein Vorwort über die von ihnen verfolgten Zwecke aufzuklären.

58. Dr. **H. Lieber** und Dr. **A. Köhler**, Arithmetische Aufgaben. 4. Aufl. Berlin, L. Simion Nachf. Geb. 3 M.

Ein Vorwort hat diese vierte Auflage von den Verfassern nicht mitbekommen. Das ist wohl so zu verstehen, daß sich diese letzte von der vorletzten nicht wesentlich unterscheidet. So kann ich mich wohl auf die Aussage beschränken, daß ich mit dem Lobe ganz einverstanden bin, das ein früherer Referent dem Buch gespendet hat. Die Auswahl der Aufgaben ist sehr gut; besonders die Paragraphen über die Gleichungen, die Reihen und deren Anwendungen enthalten eine Fülle ganz prachtvoller Aufgaben. Ich zweifle deshalb nicht daran, daß sich das Buch zu seinen vielen alten Freunden auch noch eine große Zahl neuer erwerben wird.

Zugleich mit dem Buch ist auch ein Anhang zu den Auflösungen der arithmetischen Aufgaben von Prof. Dr. Lieber und Prof. Dr. Köhler erschienen, der die Berichtigungen von Druckfehlern, sowie die Veränderungen enthält, welche der verbesserten und vermehrten dritten Auflage der Sammlung entsprechen.

59. Prof. **M. Löwe**, Dr. **F. Unger** und Dr. **M. Richter**, Praktisches Rechnen für Realschulen und ähnliche Lehranstalten. In 3 Heften. à 1,20 M. Leipzig, J. Klinkhardt.

1. Heft: Das Rechnen mit ganzen Zahlen, Münzen, Maße und Gewichte. Die gemeinen Brüche. Die Dezimalbrüche.
2. Heft: Münzen, Maße und Gewichte. Weiterführung der Bruchrechnung. Einfache und zusammengesetzte Schlußrechnung. Verteilungsrechnung, Mischungsrechnung, Zinsrechnung, Prozentrechnung.
3. Heft: Diskontorechnung, Zinseszins-, Effekten-, Gold- und Silber-, Wechsel-, Warenrechnung. Kontokorrenten.

Jedes der drei Hefte ist für zwei Schuljahre berechnet. Über die Forderungen der Lehrordnung sind die Verfasser insofern hinausgegangen, als sie die Effekten-, Gold-, Silber- und Warenrechnung wegen ihrer praktischen Wichtigkeit mit aufgenommen haben. Sie denken sich die Sache so, daß diese Stoffe in dem in der Lehrordnung vorgesehenen Ergänzungsunterricht besprochen werden könnten. Die Terminrechnung wurde ausgelassen, da sie in der Praxis fast gar nicht zur Anwendung kommt. An der Spitze eines jeden neuen Abschnitts stehen Musterbeispiele; die Verfasser haben dieselben in der neuen Auflage beibehalten, da sich bei einer Umfrage hierüber die Majorität für die Beibehaltung ausgesprochen hat.

Bei Heft 1 gibt ein Anhang die Erklärungen und Regeln über den behandelten Stoff; die Hefte 2 und 3 enthalten auch Kopfrechnungsaufgaben; sie sind durch dünneren Druck der Nummern gekennzeichnet.

Das Buch wird jedem Lehrer willkommen sein.

60. Dr. **A. Bieler**, Rektor, Arithmetisches Lehr- und Übungsbuch für Knaben-Mittelschulen. Nach Prof. H. Müllers mathematischem Unterrichtswerk herausgegeben. Teil I 1,60 M. Teil II 40 Pf. Ergebnisse hierzu 50 Pf. Leipzig, B. G. Teubner.

Durch vorliegendes Bändchen, das sich an Prof. Müllers Lehrbuch der Mathematik und an die Müller-Kutnewskysche Aufgabensammlung anlehnt, wird das Rechenwerk für Mittelschulen zum Abschluß gebracht. Der Lehrstoff geht dem Übungsstoff stets voraus und ist durch den Druck besonders kenntlich gemacht. Das Übungsmaterial ist sehr reichhaltig und nach der Schwierigkeit angeordnet; gleichartige Aufgaben sind stets unter einer Nummer zusammengefaßt.

Diese übersichtliche Gliederung der einzelnen Kapitel erleichtert es dem Lehrer deshalb sehr, die für seine Zwecke beste Auswahl der Aufgaben zu treffen. Sehr eingehend sind naturgemäß die Gleichungen behandelt worden; eine Menge gut geordneter Textaufgaben aus allen Anwendungsgebieten sorgen dafür, das Interesse der Schüler stets wach zu erhalten. Als eine recht gute Einrichtung betrachte ich es hierbei, daß die Gleichungen nicht in einem Zuge angeführt werden, sondern stets als Abschlußkapitel der einzelnen Rechnungsarten. Diese werden auf diese Weise gekennzeichnet als das, was sie sind: als das Handwerkszeug, dessen Gebrauch man kennen muß, um die aus dem praktischen Leben und den Wissensgebieten hergenommenen Fragen lösen zu können.

Da in den Lehrplänen für Mittelschulen zurzeit noch eine sehr große Verschiedenheit herrscht, hat der Verfasser bei der Stoffmenge darauf Rücksicht nehmen müssen, daß das Buch sowohl für die einfache, wie auch für die neunstufige Muster-Mittelschule brauchbar blieb. Die Reihenlehre, Zinseszinsrechnung und die Anfangsgründe der Trigonometrie sind deshalb einem besonderen Heftchen, dem Heft 2, zugewiesen worden. Eine

vierstellige Logarithmentafel für die Zahlen bis 999 ist dem Teil I beigegeben worden; der zweite Teil bringt außerdem noch die vierstelligen Logarithmen der Winkelfunktionen von 10 zu 10 Minuten.

Wie bei allen im Teubnerschen Verlag erschienenen Werken, so ist auch bei diesem die Ausstattung ausgezeichnet; der Preis ist trotzdem billig.

61. Dr. A. Bieler, Rektor, Rechenbuch für Knaben-Mittelschulen. Herausgegeben im Anschluß an das mathematische Unterrichtswerk v. Prof. H. Müller. Leipzig, B. G. Teubner.

Heft 1 (52 S., 50 Pf.): Die Zahlreihe 1—10, 1—20 und die leichteren Übungen innerhalb der Zahlreihe 1—100 enthaltend.

Die ersten Rechengruppen behandeln die Zahlreihe 1—5 und zwar das Zu- und Abzählen, das Zerlegen und Ergänzen innerhalb derselben. Von der Zahl 6 ab bis zu 10 wird jede Zahl für sich betrachtet. Die Zerlegungs- und Abzählfälle bilden den Inhalt der Übungen, eigentliche Zusammenzählübungen treten erst in den Wiederholungsbeispielen auf. Von Anfang an sind allen einzelnen Gruppen angewandte Aufgaben aus dem Anschauungskreise der Kinder beigegeben, um dadurch die Anwendungen als einen wesentlichen Bestandteil des Rechenunterrichts zu kennzeichnen. Nur auf diesem Wege sei das Kind daran zu gewöhnen, in dem Rechnen eine Kunstfertigkeit zu sehen, die ihm im Leben helfend und aufklärend zur Seite stehen kann.

Beim Rechnen innerhalb der Zahlreihe von 1—20 tritt als neue Übung das Vervielfachen, Teilen und Enthaltensein mit 2 hinzu, bei der Zahlreihe 1—100 diese Übungen auch für die Zahlen 5 und 10.

Heft 2 (56 S., 50 Pf.) enthält die schwierigeren Übungen in der Zahlreihe 1—100 und zum Teil die Übungen innerhalb der Reihe 1—1000. Hier finden auch die Anfänge des schriftlichen Rechnens ihren Platz, das bis zur Multiplikation dreistelliger mit einstelligen Zahlen ausgedehnt worden ist. Das Einmaleins tritt vollständig auf, die wichtigsten Münzen und Maße werden eingeführt. Bei den angewandten Aufgaben ist auf eine stetig fortschreitende Erweiterung des Anschauungskreises der kleinen Rechenschüler Bedacht genommen worden.

Heft 3 (52 S., 50 Pf.) bringt die Erweiterung des Zahlgebietes bis zu den Millionern. Beim schriftlichen Vervielfachen und Teilen ist der Verfasser bis zum Vervielfachen mit dreistelligen und Teilen durch zweistellige Zahlen gegangen. Aus Rücksicht auf diejenigen Mittelschulen, die eine größere Zahl Knaben nach dem dritten Schuljahr in die Sexta einer höheren Lehranstalt geben, ist aber in einem Anhang noch eine Reihe von Aufgaben zum Vervielfachen mit vier- und fünfstelligen und zum Teilen durch drei- und vierstellige Zahlen aufgenommen worden.

Heft 4 (52 S., 50 Pf.) enthält das Rechnen in der unbegrenzten Zahlreihe und betont hierbei die Anwendung geeigneter Rechenvorteile. Den Schluß bildet die Einführung in das Rechnen mit mehrfach benannten Zahlen.

Die Hefte 5 und 6 (122 S., 1,00 M.) sind in einem Bändchen vereinigt aus praktischen Gründen. Der Verfasser behandelt das Rechnen mit den Dezimalzahlen im Anschluß an die mehrfach benannten Zahlen und läßt dann die Bruchrechnung folgen. Um jedoch auch die umgekehrte Anordnung des Stoffes zu ermöglichen, erscheinen beide Hefte vereinigt. Den letzten Abschnitt bilden leichtere Aufgaben aus der Flächen- und Körperrechnung.

Heft 7 (103 S., 1,00 M.). Schwierigere Dreisatzaufgaben und die

bürgerlichen Rechnungsarten bilden den Hauptbestandteil; daran schließen sich schwierigere Aufgaben aus der Flächen- und Körperrechnung.

Heft 8 (51 S., 50 Pf.) bringt den Abschluß der bürgerlichen Rechnungsarten durch Behandlung der im praktischen (kaufmännischen) Leben vorkommenden Fragen. Ganz in der Ordnung finde ich, daß der Verfasser abgesehen hat von der Benutzung des Diskonts auf Hundert, da er im praktischen Leben keine Verwendung findet. Ich bin außerdem der Ansicht, daß es gar nicht möglich ist, dem Durchschnitt der Schüler diese Art der Berechnung zum wirklichen Verständnis zu bringen.

Die ganze Anlage des Rechenbuchs gefällt mir sehr gut. Besondere Hervorhebung verdient die gute Auswahl der dem bürgerlichen Leben entnommenen Aufgaben, die recht wohl dazu geeignet sind, den Gesichtskreis der Lernenden immer mehr erweitern zu helfen und das Interesse derselben für die kulturellen und sozialen Fortschritte der letzten Jahrzehnte zu wecken. Lob verdient aber auch die tadellose äußere Ausstattung (bei billigem Preis), die das Rechenbuch erfahren hat. — Das Bielersche Buch kann bestens empfohlen werden.

62. **Franz Napravnik**, Vollständig gelöste Maturitätsaufgaben aus der Mathematik. Für Schüler der obersten Klassen an Realschulen und Gymnasien, sowie zum Selbststudium. Wien, F. Deuticke. 3 M.

In 85 Gruppen zu je vier Aufgaben, die er teils selber gebildet, teils den bestehenden Aufgabensammlungen entnommen und mit vollständigen Auflösungen versehen hat, bringt der Verfasser alle Gebiete der Elementarmathematik zur Wiederholung. Die angegebene Anordnung ist wohl deshalb gewählt worden, daß jede Gruppe auch äußerlich den Charakter einer Examensarbeit tragen soll. Meiner Ansicht nach wäre es aber für die Übersichtlichkeit besser gewesen, die behandelten Aufgaben nach sachlichen Gebieten zu ordnen. Die Aufgaben sind sehr gut ausgewählt, so daß der Zweck des Buches, alle Partien der Elementarmathematik gründlichst zu wiederholen und dabei die erlangte Fertigkeit zu erproben, sicherlich erreicht wird. Die vorkommenden Zeichnungen sind durchweg klar und gut ausgeführt, der Druck ist äußerst sauber und übersichtlich.

Das Buch kann warm empfohlen werden.

63. **Löbes** Sammlung von Aufgaben aus der Arithmetik für Gymnasien und Realschulen und höhere Bürgerschulen. Neu bearbeitet von Dr. Arnold Peter, Oberlehr. an der Oberrealschule in Bremen. 6. Aufl. Leipzig, F. Brandstetter. 2 Hefte à 1 M.

1. Heft: Die Grundrechnungsarten mit unbenannten und gleichbenannten ganzen Zahlen, ferner mit ungleich benannten Zahlen.
2. Heft: Die Rechnungen mit gemein. Brüchen u. diejenige mit Dezimalzahlen.

Der vorliegenden sechsten Auflage ist kein Vorwort mitgegeben worden. Da darf wohl angenommen werden, daß dieselbe keine wesentlichen Änderungen gegen die früheren Auflagen zeigt. Die Reichhaltigkeit der Aufgaben und die gute Auswahl derselben sind schon früher lobend hervorgehoben worden; diesem Lobe kann ich auch bei dieser Auflage nur zustimmen.

Dabei hat die rühmlichst bekannte Verlagsbuchhandlung den beiden Heftchen trotz des billigen Preises eine in jeder Hinsicht gute Ausstattung zuteil werden lassen, was den Wert des Buches sicherlich nur erhöht.

64. **Franz Segger**, Vorschullehrer, Rechenbuch für die Vorschule der höh. Lehranstalten. Im Anschluß an das Rechenbuch für die unteren Klassen von Prof. H. Müller u. Prof. H. Pietzker herausgegeben. 2. Aufl. Leipzig 1907, B. G. Teubner.
Heft I: Für das 1. Schuljahr. 66 S. 80 Pf.
Heft II: Für das 2. Schuljahr. 74 S. 80 Pf.
Heft III: Für das 3. Schuljahr. 62 S. 80 Pf.

Innerhalb zweier Jahre war die erste Auflage des Rechenbuchs aufgebraucht. Bei der vorliegenden zweiten Auflage handelte es sich nach den Worten des Verfassers nur um kleine unwesentliche Änderungen, während an dem Aufbau der verschiedenen Rechnungsarten und an der Stoffumgrenzung keine Veränderung eingetreten ist. Es dürfte deshalb genügen, die Neuauflage hier nur anzuzeigen und im übrigen auf den Pädagogischen Jahresbericht von 1904 hinzuweisen.

65. Prof. Dr. **Chr. Schmehl**, Arithmetik und Algebra nebst Aufgabensammlung für die sechsklassigen höh. Lehranstalten und die Klassen Untertertia bis Obersekunda der Vollanstalten. I. Teil. 2,80 M. Gießen, E. Roth.

Der Verfasser ist ein in Hessen sehr bekannter und geschätzter mathematischer Schriftsteller. Seine Bücher zeigen alle die geschickte Hand des gewiegten Praktikers und erfreuen sich deshalb einer ziemlichen Verbreitung. Auch das vorliegende Werk, das neben den Übungsaufgaben eine vollständige Theorie gibt, ist zu empfehlen. Die Anzahl der Aufgaben ist in allen Gebieten sehr groß, um dem Lehrer die Möglichkeit der Abwechslung in den verschiedenen Jahrgängen zu geben. Auch die Aufgaben für die Klassenarbeiten können deshalb ganz gut dem Buche entnommen werden, wodurch dann das zeitraubende Diktieren wegfällt. Aufgaben aus der Physik und Chemie hat der Verfasser in geringerem Maße herangezogen, als dies in manchen anderen Büchern geschieht. Oft wird es nämlich der Fall sein, daß der Unterricht in Physik und Chemie nicht in denselben Händen liegt wie der Mathematikunterricht. Die Mathematiklehrer müssen dann unter Umständen der Behandlung der Aufgaben vielerlei sachliche Erklärungen vorausschicken, wodurch das eigentlich Mathematische meistens zu kurz kommt. Wenn die Schüler so weit geschult sind, daß sie in der mathematischen Auffassung und Behandlung naturwissenschaftlicher Aufgaben keine Schwierigkeiten haben, dann hat, nach der Meinung des Verfassers, der mathematische Unterricht nach dieser Seite hin seine volle Schuldigkeit getan. — Wie werden sie aber in der mathematischen Auffassung und Behandlung naturwissenschaftlicher Aufgaben so geschult, daß sie damit keine Schwierigkeiten mehr haben? Doch eben nur durch die Anwendung des rein Mathematischen auf die Gebiete der Naturwissenschaft! Ein einsichtiger Lehrer wird in diesen Dingen sicher das richtige Maß zu halten wissen — im Anwenden der Mathematik auf die genannten Gebiete sowohl, wie im Verzichten auf gewisse Anwendungen, die zu vieler naturwissenschaftlicher Vorarbeiten bedürfen.

Ich bin überzeugt, daß dies neue Buch von Prof. Schmehl sich seine Freunde ebenso erwerben wird, wie es seine früheren Werke auch getan haben.

66. Prof. Dr. **H. Schubert** und Oberlehrer **A. Schumpelick**, Arithmetik für Gymnasien. 1. Heft: Für mittlere Klassen. Leipzig, G. J. Göschen. 2,25 M. Zugleich 5. Aufl. von Schuberts Sammlung von Aufgaben usw.

Diese fünfte Auflage ist eine vollständige Neubearbeitung der früheren und zwar in der Hauptsache durch den an zweiter Stelle genannten

Herausgeber. Die Leitgedanken des Werkes sind überall festgehalten worden. Der Zweck desselben ist, dem Schüler vor allen Dingen ein tieferes Verständnis zu geben von dem Wesen der negativen, gebrochenen, irrationalen und negativen Zahlen und von dem Organismus der arithmetischen Operationen. So soll es an seinem Teile mitwirken, den Zweck des arithmetischen Gymnasial-Unterrichts, die allgemeine Universitätsreife, mit erreichen zu helfen. Deshalb ist das vorliegende Buch auch keine reine Aufgabensammlung, sondern zugleich ein streng systematisch aufgebautes Lehrbuch der Arithmetik mit eingehender Begründung aller vorkommenden Formeln und Lehrsätze. Diese Begründungen sind zum Teil nun gegen früher etwas anders gehalten, mehr dem Standpunkt des Schülers angepaßt worden, die Regeln zeigen vielfach eine kürzere Fassung und sind der Übersichtlichkeit halber durch fetteren Druck hervorgehoben.

Die meisten Änderungen hat die Aufgabensammlung erfahren; in einigen Abschnitten ist die Zahl der Beispiele vermindert, in andern (den Gleichungen) dagegen erheblich vermehrt worden.

Im ganzen darf das gute Urteil, welches dem Schubertschen Buch zuteil wurde, auch auf die Neubearbeitung übertragen werden.

67. **Wilhelm Winter**, Prof., Algebra. Ein Lehrbuch mit Aufgabensammlung für Schulen. 5. Aufl. München, Th. Ackermann. 3,60 M.

Die fünfte Auflage zeigt keine wesentlichen Änderungen gegen die frühere. Ich verweise deshalb auf die Besprechung des Buches in den Pädagogischen Jahresberichten von 1891 und 1896, da ich der dort ausgesprochenen Empfehlung des Buches nur beipflichten kann.

IV. Für gewerbliche und Fortbildungsschulen.

68. Dr. **G. Ehrig**, Oberlehrer, Arithmetik und Algebra, ein Lehr- und Übungsbuch der Gleichungslehre für Baugewerkschulen und verwandte technische und gewerbliche Lehranstalten mit besonderer Berücksichtigung der praktischen Anwendungen. Mit über 1000 Übungsaufgaben und zahlreichen ausgeführten Rechenbeispielen, sowie 29 Figuren im Text. Leipzig 1907, F. Leineweber. Geb. 3,60 M.

Der Verfasser, Oberlehrer an der königlichen Baugewerkschule in Leipzig, hat in dem vorliegenden Buch die gesamte Arithmetik, wie sie für Baugewerkschulen und sonstige Anstalten in Frage kommen kann, auf der Gleichungslehre aufgebaut. Schon seit einer Reihe von Jahren hat er, wie es im Vorwort heißt, diese Methode in seinem Unterricht angewandt, und sie hat sich als vorteilhaft und gut herausgestellt. Des näheren hat sich Dr. Ehrig hierüber in einer besonderen Schrift ausgesprochen: „Über Stoff und Methode des mathematischen Unterrichts an Baugewerkschulen", die im Pädagogischen Jahresbericht von 1904 besprochen worden ist, und auf welche ich hiermit verweise.

Die Schüler treten in eine Baugewerkschule ein größtenteils nur mit den mathematischen Kenntnissen der Volksschule. Auf diese aufzubauen, an sie anzuknüpfen, war also notwendig. Das tut der Verfasser. An einem praktischen Beispiel aus der Raumlehre entwickelt er den Begriff der Gleichung, und an Gleichungsbeispielen wird der Schüler dann nach und nach mit allen hierbei notwendigen Fachausdrücken bekannt gemacht. Die Gleichungslehre bildet auch fernerhin den Mittelpunkt des gesamten Unterrichts, der sich außerdem über das Rechnen mit Brüchen, mit Klammerausdrücken, über Gleichungen ersten Grades

mit mehreren Unbekannten, Potenzen, Wurzeln und Gleichungen vom zweiten Grade erstreckt. Bei der Bruchlehre ist es dem Verfasser von besonderer Wichtigkeit, daß der Schüler die „Bedeutung und den Wert des Rechnens mit abgekürzten Dezimalbrüchen erfassen lernt und mit der abgekürzten Multiplikation und Division vertraut wird, da der Techniker bei statischen Berechnungen, Kostenanschlägen u. dgl. im allgemeinen noch mit viel zu vielen Zahlenstellen zu rechnen pflegt“. Dieser Blick auf die praktischen Bedürfnisse ist auch bei der Auswahl der Textaufgaben stets ausschlaggebend gewesen.

Das Buch von Ehrig gefällt mir in seiner ganzen Anlage, wie auch im größten Teil seiner Ausführungen, recht gut. Ich kann es den beteiligten Kreisen deshalb nur empfehlen. Aber auch den Mathematiklehrern anderer Anstalten wird es ganz brauchbare Fingerzeige für ihren Unterricht und für die Auswahl praktischer Aufgaben geben.

69. **Hans Hartl**, Prof., Aufgaben aus der Arithmetik und Algebra. Für den Unterrichtsgebrauch und für das Selbststudium zusammengestellt und methodisch geordnet. Mit 20 in den Text eingedruckten Figuren. 3. Aufl. 268 S. Wien, F. Deuticke. 3 K 20 h.

Diese sehr reichhaltige Sammlung enthält Aufgaben über die vier Spezies mit algebraischen Zahlen, die gemeinen Brüche und die Dezimalbrüche, Verhältnisse und Proportionen, Potenzen und Wurzeln, Gleichungen des ersten und zweiten Grades mit einer und zwei Unbekannten, Logarithmen, Reihen, Zinseszins- und Rentenrechnung. Die Auswahl der Aufgaben ist durchgängig recht gut, die Textaufgaben sind den verschiedensten Anwendungsgebieten entnommen, dem Zweck des Buches entsprechend natürlich auch zum großen Teil dem Gebiet der Technik. Nicht gefallen kann mir, daß die Potenzen nicht für sich behandelt sind, sondern nur beiläufig Erledigung gefunden haben. Das halte ich nicht für gut.

Die Resultate, die zu den früheren Auflagen erschienen sind, haben auch für diese dritte Auflage Gültigkeit. Die Ergebnisse der hinzugekommenen Aufgaben sind auf einem dem Buche beigelegten Zettel angegeben.

Die Sammlung kann empfohlen werden.

70. Dr. **Helmkampf** und Dr. **Krausbauer**, Rechenbuch für ländliche Fortbildungsschulen. Herausgegeben unter Mitwirkung von Kreisschulinspektor H. Gehrig. 2 Hefte. 2., verm. u. verb. Aufl. Leipzig 1907, B. G. Teubner. 1,30 M.

Inwiefern das eine vermehrte und verbesserte Auflage ist, entzieht sich meiner Beurteilung, da ich die früheren Auflagen nicht kenne. So sei hiermit der Inhalt angegeben: Das erste Heft, 73 S., 50 Pf., enthält im wesentlichen einen Wiederholungskursus des Rechenstoffes der Volksschule, ohne aber ganz auf Herbeiziehung geeigneter neuer Interessengebiete in angewandten Aufgaben zu verzichten. Es werden behandelt die vier Grundrechnungsarten in ganzen Zahlen, gewöhnlichen und dezimalen Brüchen und zwar unter steter Bezugnahme auf unsere Münzen, Maße und Gewichte, ferner die Flächen- und Körperberechnungen. Das zweite Heft, 100 S., 80 Pf., bringt nur angewandte Aufgaben, die besonders dem landwirtschaftlichen Berufsleben entnommen sind. Sie sind dabei nicht nach Operationen, sondern nach Fachgebieten geordnet und erstrecken sich über folgende Hauptgebiete: Vom Ackerbau; von der Viehzucht; der Landmann in seiner Wirtschaft, in Familie, Gemeinde und Staat. Die Aufgaben sind recht instruktiv und gut ausgewählt; der Druck des Buches ist gut, der Preis niedrig.

Die Verfasser denken sich die Benutzung des Rechenbuchs in der Weise, daß im Anschluß an die Besprechung eines bestimmten Sachgebietes sogleich auch die rechnerische Bearbeitung einsetzt. So erst wird der Schüler, der durch einen ihm naheliegenden Stoff interessiert ist, zu richtigem und weitergehendem Verständnis seiner Lebenssphäre geführt. Dabei machen die Verfasser keinen Anspruch darauf, eine absolut vollständige Aufgabensammlung geliefert zu haben. Sie wollten nur zeigen, in welcher Weise die Beispiele etwa ausgewählt werden könnten. Schon der verschiedenen Preisverhältnisse halber ist es notwendig, daß der Lehrer die Aufgaben seiner Gegend anpaßt, trotzdem wird aber jedem Interessenten ein solches Buch sehr willkommen sein.

71. Dr. **Helmkampf** und Dr. **Krausbauer**, Rechenbuch für ländlich gewerbliche Fortbildungsschulen. 2 Hefte. Leipzig 1908, B. G. Teubner. Je 65 Pf.

Während das vorher genannte Werkchen derselben Verfasser den durchaus ländlichen Verhältnissen Rechnung trägt, soll das vorliegende mehr den Bedürfnissen der Fortbildungsschulen in großen Landgemeinden und kleinen Städten dienen. In diesen werden naturgemäß nicht nur Schüler aus den Kreisen der Landwirte sitzen, sondern in gleicher Zahl auch junge Leute aus den kleingewerblichen Berufen. Für solche Schüler wurde deshalb auch ein anderes Rechenbuch nötig, das den veränderten Verhältnissen angepaßt und imstande ist, allen Interessen entgegenzukommen. — Im übrigen war für den Plan dieses Buches derjenige des zuvor besprochenen ausschlaggebend; das diesem gespendete Lob darf auch auf das vorliegende Buch ausgedehnt werden.

72. **W. Horstmeier**, Aufgaben über den Rechenunterricht in Graveur-, Ziseleur- und Gürtlerklassen. 1. Heft. Berlin 1907, H. Spamer. 35 Pf.

Das erste Heft ist für das erste Schuljahr der Pflichtfortbildungsschule berechnet. Es behandelt die vier Grundrechnungsarten mit ganzen und gebrochenen Zahlen in Verbindung mit Aufgaben aus dem Lehrlingsleben, der Materialienkunde, wie auch der Flächen- und Körperlehre.

73. **Hans Heun**, Oberlehrer, Sammlung praktischer, methodisch geordneter Rechenaufgaben mit Erläuterungen, Anleitungen u. gelösten Musterbeispielen für die 8. Werktagschulklasse, für die Fortbildungs- und Fachschulen, Institute und zum Selbstunterricht. Würzburg, A. Stuber. 50 Pf.

Das Büchlein enthält einen viel größeren Stoff, als er in der achten Werktagschulklasse erledigt werden kann. Es ist deshalb an eine Benutzung desselben mit Auswahl gedacht, indem ein Teil der Aufgaben Fortbildungsschul- und ähnlichen Schulklassen überwiesen werden kann. Jeder Lehrer möge sich das für seinen Zweck und seine besonderen Verhältnisse Dienlichste herausnehmen. Des weiteren möge die Inhaltsangabe sprechen: 1. Wiederholung der vier Grundrechnungsarten mit ganzen Zahlen, Dezimalbrüchen und gemeinen Brüchen; 2. Geometrisches Rechnen: Quadratwurzeln, Längen-, Flächen- und Körperberechnungen; 3. Die bürgerlichen Rechnungsarten; 4. Die gewerbliche Buchführung; 5. Arbeiterversicherungen. Anhang: Tabellarische Übersichten usw.

Das Büchlein gibt für billigen Preis eine recht gute Auswahl von Aufgaben.

74. **E. Huschke**, Leitfaden für den praktischen Unterricht in der einfachen und doppelten Buchführung mit besonderer Berücksichtigung des Bücher-Abschlusses der dopp. Buchhaltung u. einem Anhang: Die amerikanische

Buchhaltung. Zum Gebrauch in Handels- und kaufmännischen Fortbildungsschulen, sowie zum Selbststudium. 10. Aufl. Berlin, H. Spamer. Kart. 1,20 M.

Daß das Büchlein in kurzer Zeit schon die zehnte Auflage erlebt hat, spricht ja wohl für seine Güte. Ein besonderes Urteil darüber kann ich als Nicht-Kaufmann nicht gut abgeben.

75. **R. Huster** und **H. Kretzschmar**, Oberlehrer, Das Rechnen im Haushalte. Heft 1. Aufgaben und Merksätze für Hauswirtschaftskunde und Rechnen in Mädchen-Fortbildungsschulen u. Mädchen-Oberklassen der Volksschulen. 3. Aufl. Plauen 1907, A. Kell. 35 Pf.

Dem Gedanken, daß es wünschenswert sei — besonders in Industriegegenden —, den heranwachsenden Mädchen die wichtigsten hauswirtschaftlichen Kenntnisse schon durch die Schule zu übermitteln, hat das Büchlein seinerzeit seine Entstehung verdankt. Der geeignetste Ort für derartige Belehrungen dürfte ja immerhin die Fortbildungsschule für Mädchen sein, aber solcher Schulen gibt es noch nicht viele. Deshalb ist jene Bewegung, die hauswirtschaftliche Belehrungen für die Schule verlangt, in den letzten Jahren sehr gewachsen und teilweise auch von Erfolg gewesen. Vorliegendes Buch soll darum auch schon für die Oberklassen der Mädchen-Volksschule gelten, in erster Linie allerdings für die Fortbildungsschulen. Der Lehrer wird bei dem reichen Material ja leicht imstande sein, das ihm Wünschenswerte auszuwählen.

Das Buch hat also eine rein praktische Tendenz; alle Belehrungen zielen hin auf die direkte praktische Verwendung, oder sie dienen dazu, Gesundheits- oder sonstige Vorschriften in ihren Gründen zu erklären. Schon die Umschlagseiten nehmen darauf Rücksicht. Sie enthalten Zahlenangaben, die den Vorteil hygieinischer Maßregeln illustrieren, ferner ein Alkoholmerkblatt, das uns von den Verheerungen erzählt, die dieses Gift anrichtet und von den Geldopfern, die ihm gebracht werden.

Das Buch selbst gliedert sich in acht Abschnitte mit folgendem Inhalt: Von der Arbeit. Vom Sparen. Wie sich deine Eltern ihren Haushalt gründeten. Wie fangen es deine Eltern an, daß sie mit ihrem Verdienste auskommen? Die Kunst des Einkaufens. Die rechte Ernährung der Familie. Von den Steuern usw. — Jedem Kapitel gehen Merksätze voraus, die den Zweck haben, den Schülerinnen einen kleinen Schatz hauswirtschaftlicher Lehren mit ins Leben hinauszugeben.

Ich glaube, daß das Büchlein recht gut dazu geeignet ist, in der beabsichtigten Weise Gutes zu stiften. Wenn mir auch scheint, daß manches in dem Werkchen doch zu sehr ins einzelne geht, kann es doch empfohlen werden, denn es bietet auf alle Fälle eine Menge sehr guter Fingerzeige für den Unterricht.

76. **K. John**, Schuldirektor, Rechenbuch für einfache Fortbildungsschulen. 3., verb. Aufl. Leipzig, J. Klinkhardt. 30 Pf.

Wie schon der Titel sagt, ist das Buch besonders für ganz einfache Fortbildungsschulen mit geringster Stundenzahl berechnet. Die Auswahl der Aufgaben trägt dem Rechnung. Es wird im wesentlichen dasselbe geboten, was eine gute Volksschule gibt. Münzen, Maße und Gewichte werden wiederholt, die vier Grundrechnungsarten mit ganzen Zahlen, Dezimalzahlen und gemeinen Brüchen geübt. Die Kapitel über bürgerliche Rechnungsarten, über Arbeiterversicherungen und über Formenlehre schließen sich an. Die Aufgaben über bürgerliche Rechnungsarten zeigen bei jedem Gebiet drei Abteilungen, deren jede einem Jahrgang der Fortbildungsschule dienen soll.

77. **H. Lenz**, Lehrbuch des Wechselrechts. In kurzgefaßter Darstellung zum Gebrauch an Handels- und Gewerbeschulen, sowie zum Selbststudium. 52 S. Bernburg 1907, P. Böttger. Geb. 1,20 M.

Das Buch ist gedacht als Leitfaden für die Hand der Schüler des Verfassers, der Direktor der kaufmännischen Fortbildungsschule zu Bernburg a. S. ist. Daneben kann es natürlich auch dem Handwerkerstand als Ratgeber dienen, da diesem gewisse kaufmännische Kenntnisse, besonders auf dem Gebiet der Wechselrechnung, heute ja auch unentbehrlich sind.

Der Preis des Buches scheint mir aber etwas hoch.

78. Prof. **M. Löwe**, Aufgaben zum kaufmännischen Rechnen. Methodisch geordnet und mit ausgeführten Beispielen. 1. Teil. 26. Aufl. Leipzig, J. Klinkhardt. 1 M.

Was soll man sagen von einem Buch, das innerhalb verhältnismäßig kurzer Zeit schon in der 26. Auflage erschienen ist? Ein besonderes Wort der Empfehlung ist da doch eigentlich überflüssig, solch ein Buch empfiehlt sich von selbst. Heft I enthält die Einführung in die Rechenvorteile mit ganzen Zahlen, gemeinen und dezimalen Brüchen; einfache Preisberechnungen und die bürgerlichen Rechnungsarten schließen sich an, und ein Anhang bringt Flächen- und Körperberechnungen.

79. **Petri** und **Gieseler**, Seminarlehrer, Der Rechenunterricht in gewerblichen Fortbildungsschulen. In welcher Weise hat der Rechenunterricht der Fortbildungsschule die Bedürfnisse des praktischen Lebens zu berücksichtigen? Eine theoretische und praktische Anweisung für Lehrer an gewerblichen Fortbildungsschulen. Hilchenbach, L. Wiegand. 1,80 M.

Das Werk hat denselben Grundgedanken wie die schon erwähnte Schrift derselben Verfasser: „Warum und wie sind die Kinder zum selbständigen Bilden und Lösen der Aufgaben, welche ihm das praktische Leben stellt, anzuhalten?" Der Schüler soll in den Stand gesetzt werden, alle Aufgaben seines Berufs rasch und sicher zu erkennen und zu erfassen, das zur Bildung der Aufgaben nötige Material selbst aufzusuchen und dann die jetzt eigentlich von ihm selbst gebildeten Aufgaben richtig durchzuführen.

Wenn ich in dem oben zitierten Werk diese selbständige Bildung der Aufgaben als für die Volksschüler in vielen Fällen unausführbar angesehen habe, so gilt das sicherlich nicht in demselben Maße für die Schüler der gewerblichen Fortbildungsschulen. Ihnen hat ihr Beruf schon eine viel genauere Kenntnis der einschlägigen Sachverhältnisse gegeben, so daß es bei ihnen viel eher möglich ist, die Vorfragen der Rechenaufgaben ohne zu viel Zeitverlust gemeinsam zu erledigen.

Die Einteilung des Buches ist die gleiche, wie bei dem unter A I a, 9 besprochenen. In der Einleitung gehen die Verfasser aus von der Grundforderung, daß sich der Rechenunterricht in der Fortbildungsschule ganz in den Dienst der engeren Berufsbildung zu stellen habe. Wenn man nur die meisten Rechenbücher betrachte, so enthielten dieselben in ihrem ersten Teil einen Stoff, der nur die Wiederholung des in der Volksschule Gelernten enthalte und nur ein gewisses berufliches Gepräge trage. Solche Dinge könnten einen Fortbildungsschüler aber auf die Dauer nicht befriedigen. Die Einrichtung müsse darum so getroffen werden, daß der Schüler keine Rechenstunde ohne das Bewußtsein verlasse, wirklich etwas Neues für seinen Beruf gelernt zu haben. Dazu sei vor allem nötig — und damit kommen die Verfasser wieder auf die

Grundfrage zurück —, daß die Schüler angehalten werden, sich selbst die zur Bildung der Aufgaben nötigen sachlichen Unterlagen zusammenzutragen, sich selbst auszurechnen, wieviel Material zur Ausführung der Arbeit nötig wird, wie die Arbeitslöhne sind usw. Nur so wird das Interesse am Rechnen wach erhalten, und nur so bringt auch eine jede Rechenstunde wirklichen Gewinn.

In einer großen Zahl vollständig behandelter Aufgaben wird dann gezeigt, wie sich die Verfasser die praktische Ausführung denken. Damit kann man sich ganz einverstanden erklären. Das Buch ist zu betrachten als ein wirklich wertvoller Beitrag zur Literatur des Fortbildungsschulunterrichts und ist deshalb zu empfehlen.

80. **Petri** und **Gieseler**, Ergänzungsrechenheft für gewerbliche Schulen Zugleich eine Anleitung für die Schüler zum Selbstbilden von Aufgaben. 32 S. Arnsberg, J. Stahl. 25 Pf.

Dieses Heft gilt als Schülerheft und schließt sich eng an das vorhergehende Buch an. Es soll den Schüler anleiten, sich das Material zu den Aufgaben selbst herbeizuschaffen und dann unter Anleitung des Lehrers die Aufgaben selbst zu bilden und durchzuführen. Dementsprechend setzt sich jedes Beispiel zusammen aus drei Teilen: I. Erkundigungsaufgaben. II. Besprechung der Antworten und Eintrag der Zahlen und Werte. III. Bildung der speziellen Aufgabe.

Diese Gedanken sind in dem Heftchen recht gut durchgeführt.

81. **Petri** und **Gieseler**, Der Rechenunterricht in der landwirtschaftlichen Fortbildungsschule. Eine theoretische und praktische Anregung für Lehrer an landwirtschaftlichen Fortbildungsschulen. Arnsberg, J. Stahl. 2 M.

Das Werk ist eine Fortsetzung des unter 79 genannten und ist ganz auf denselben Grundgedanken aufgebaut wie dieses, natürlich mit besonderer Hervorhebung der landwirtschaftlichen Fragen. Wenn ich mir auch gar nicht verhehle, daß hier die Praxis etwas anders aussehen wird, als die Theorie es vorschreibt, so muß ich doch anerkennen, daß dieses letzte Werk der Verfasser recht verdienstlich ist und vielerlei recht fruchtbare Anregungen gibt. Es darf deshalb recht wohl dem Studium der Lehrer an Fortbildungsschulen empfohlen werden.

82. Rechenbuch für Fortbildungsschulen. Herausgegeben vom Pädagog. Verein zu Chemnitz. 5., umgearb. Aufl. Chemnitz, J. C. F. Pickenhahn & Sohn. 35 Pf. Dazu ein Heft mit den Lösungen.

Ein erster, einleitender Abschnitt behandelt ganz kurz die Münzen, Maße und Gewichte, daran reihen sich die Abschnitte über die vier Grundrechnungsarten. Die angewandten Aufgaben nehmen dabei natürlich Rücksicht auf die Verhältnisse der Fortbildungsschüler und handeln infolgedessen von Lehrlingen, Gehilfen, vom Meister, bringen Lohnlisten, Rechnungsaufstellungen usw. Andere Sachgruppen sind: Der Verkehr (Post, Bahn usw.), Heizung und Beleuchtung, Landwirtschaft, Viehzucht, Handel und Industrie u. a. Diese Abschnitte dienen nicht allein dazu, die technischen Fertigkeiten wieder aufzufrischen und zu vertiefen, sondern in den Sachverhältnissen liegt auch ein bedeutendes Mittel, den Gesichtskreis des Schülers unter der Hand zu erweitern.

Bei den Aufgaben der Schlußrechnungen ist die Rede von Lohnverhältnissen, Preisberechnungen, Arbeitsleistungen, Gesellschafts- und Mischungsrechnungen. — Der Abschnitt über Prozentrechnungen bringt neben allgemeinen Aufgaben solche über Rabatt-, Gewinn- und Verlustrechnung, aus dem Familienleben und der Volkswirtschaftslehre; Zins-

rechnung, Diskont- und Wechselrechnung, Wertpapiere usw. geben weiteren Stoff zu Aufgaben.

Daß in einem Rechenbuch für Fortbildungsschulen auch die Beispiele aus dem Gebiet der staatlichen Arbeiterfürsorge, der Unfallversicherung, Invalididäts- und Altersversicherung nicht fehlen, versteht sich von selbst. Berechnungen aus der Formenlehre bilden den Schluß; ein Anhang bringt Angaben über Steuern, Post- und Telegraphengebühren, Tabellen über den Verbrauch der verschiedenen Beleuchtungskörper, Fahrpläne und die wichtigsten Formeln der Formenlehre.

Die Aufgaben der einzelnen Kapitel sind gut ausgewählt und geeignet, dem Schüler eine Menge wichtiger Interessengebiete aufzuschließen. Das billige Heft sei darum bestens empfohlen.

83. **W. C. Saupe,** Das schriftliche Rechnen in der ländlichen Fortbildungsschule. In 3 Abteilungen für 3 Schuljahre für das Haus und die Schule bearbeitet. 3. Aufl. Wittenberg 1907, R. Herrosé. 60 Pf.

Das Buch schließt sich an des Verfassers „Stoffe für ländliche Fortbildungsschulen" (drei Bände à 1,50 M., Wittenberg, Herrosé) an und enthält im wesentlichen nur schriftliche Aufgaben. Mündliche Aufgaben zu bilden bleibt dem Lehrer überlassen unter Benutzung der Fingerzeige, welche ihm die „Stoffe" geben.

Das Werkchen ist eingeteilt in drei Abteilungen, entsprechend den Jahreskursen. Doch ist ein sklavisches Binden an diese Einteilung nicht im Sinn des Verfassers; der Lehrer wird je nach den Verhältnissen auch ganz gut einmal Aufgaben aus anderen Jahrgängen heranziehen können. Jede Abteilung beginnt mit Rücksicht auf etwa neu eintretende Schüler mit den Grundrechnungsarten und den Währungszahlen und enthält im übrigen fast alle wichtigen Rechnungsgebiete. Mit jedem Jahr kommt jedoch auch eine rein stoffliche Erweiterung hinzu, um den Gedankenkreis der Schüler und ihr lückenhaftes Berufswissen immer mehr zu erweitern. Das Buch wird sicher manchem Lehrer das geben, was er für seinen Unterricht sucht.

84. **J. Schanze,** Leiter der gewerbl. Fortbildungsschule in Eschwege, Das Rechnen in der gewerblichen Fortbildungsschule im Anschluß an die Gewerbekunde. Bearb. nach den Vorschriften vom 5. Juli 1897. Wittenberg, R. Herrosé.

Stufe III und IV. 88 S. 65 Pf.
Stufe II. 120 S. 75 Pf.
Stufe I. 1. Teil für Bauhandwerker u. verwandte Berufe. 109 S. 85 Pf.
2. Teil für Metallarbeiter und Schriftsetzer. 94 S. 75 Pf.
3. Teil für Bekleidungs- und Nahrungsgewerbe und verwandte Berufe. 83 S. 75 Pf.

Die speziellen Ziele des Rechenunterrichts in der Fortbildungsschule können natürlich nicht erreicht werden ohne gründliche Sicherheit in den Grundoperationen. Sie herbeizuführen, fällt den untersten Stufen (IV, III und II) zu; die für diese Abteilungen berechneten Hefte bringen Wiederholungen über die Grundrechnungsarten mit ganzen Zahlen, gemeinen Brüchen und Dezimalbrüchen, über Münzen, Maße und Gewichte, ferner über bürgerliche Rechnungsarten und über Flächen- und Körperberechnungen. Alle diese Kapitel tragen aber ganz deutlich den Charakter der kurzen Wiederholung und werden ganz bald angewandt auf Aufgaben im Anschluß an die Gewerbekunde. So sind auch diese Hefte nicht nur Repetitionshefte, sondern tragen den besonderen Charakter, den sie haben sollen.

Am schärfsten kommt dies natürlich auf Stufe I zum Ausdruck. Die Schüler derselben sollen im Unterricht gleichsam das erste Geschäftsjahr ihres Berufes durchleben; deshalb gliedert sich aller Rechenstoff an an die Geschäftsgründung und den Geschäftsbetrieb. Die jungen Leute sollen im Rechenunterricht in den Stand gesetzt werden, sich Anlage- und Betriebskapitalien, sowie auch die in einem Geschäftsjahr entstehenden Betriebsunkosten berechnen zu können. Es muß ihnen klar gemacht werden, welche Vorteile im baren Einkauf und Verkauf, im Genossenschaftsleben, in gewissenhafter Buchführung usw. liegen, denn gerade das sind Dinge, denen der Handwerker noch sehr wenig Verständnis entgegenbringt. Selbständig kalkulieren können auch noch die wenigsten Handwerker, und doch wäre das für sie unbedingt nötig. — In allen diesen Dingen Besserung herbeizuführen durch Unterweisung sowohl, wie durch Übung, liegt nun der Fortbildungsschule ob. Jedem Abschnitt eines Kapitels gehen darum größere oder kleinere Stoffgruppen mit Belehrungsstoff voraus, der vor allem zum Verständnis gebracht werden muß. Dann aber tritt sofort die rechnerische Bearbeitung und Vertiefung ein. Die vorkommenden Aufgaben tragen durchweg praktischen Charakter; Fachzeichnungen unterstützen das Verständnis. Überhaupt wird das Zeichnen mit jeder Stufe mehr herangezogen, um an seinem Teil mit dazu beizutragen, den Konzentrationsgedanken soweit als möglich fruchtbar zu machen.

Das Werkchen wird sicher von allen Lehrern an Fortbildungsschulen mit Interesse aufgenommen werden.

85. **Richard Stolle**, Lehrer, Kleine Arithmetik zum Gebrauch für Berg-, Bau- und Beamtenschulen, sowie als Wiederholungsbuch für höh. Lehranstalten. Dresden 1908, A. Huhle. 1 M.

Das Buch will nicht gelten als ein Lehrbuch der Arithmetik, sondern es ist im wesentlichen eine Sammlung von Erklärungen, Rechenregeln und Formeln. Als eine solche mag es empfohlen werden; Schülern höherer Lehranstalten wird es jedoch nichts zu bieten haben.

Der angesetzte Preis scheint mir im Vergleich zu ähnlichen Sammlungen etwas hoch.

86. Prof. Dr. **Unger** und **A. Trescher**, Gewerbliches Rechnen in 2 Heften. Dazu ein Heft mit den Resultaten. Leipzig 1907, J. Klinkhardt. 1,80 M.

Das Ziel alles gewerblichen Rechnens ist nach der Meinung der Verfasser die gewerbliche Kalkulation. Auf sie müssen alle Übungen hinzielen. Alle die Gebiete der sogenannten bürgerlichen Rechnungsarten sind nur Mittel zu jenem Zweck, sind nur eine Vorbereitung auf jenen Schlußstein des ganzen Rechengebäudes der Gewerbeschule.

Das erste Heft enthält einen ausführlichen Repetitionskursus der Kenntnisse, die sich die Schüler im Rechenunterricht der Volksschule erworben haben. Was diesem Teil aber trotzdem ein ganz besonderes Aussehen verleiht, ist die ausschließliche Bezugnahme auf die Fälle der wirklichen Praxis. Die einzelnen Beispiele sind zum großen Teil in Gemeinschaft mit Handwerksmeistern gebildet worden; überall haben die mitten im Beruf stehenden Fachleute die Musterbeispiele für die Aufgaben sowohl, wie für die Art der Ausführung gegeben.

Im zweiten Heft sind die Sachgebiete bestimmend gewesen für die Einteilung; Verkehrswesen, Geldanlagen, Diskontierungen, Bankverkehr, Zinseszins und Lebensversicherung, sowie Arbeiterfürsorge, alle diese Gebiete geben die Stoffe für die rechnerischen Übungen ab. Den Beschluß bilden die Einkaufskalkulationen, Berechnung der Geschäftsunkosten usw.

Daß die angegebenen Arbeitslöhne und Spesen nicht immer mit den ortsüblichen Preisen übereinstimmen können, ist ja klar. Doch wird es dem Lehrer ein leichtes sein, die an seinem Ort gültigen Verhältnisse zum Ausgangspunkt zu machen.

Das Buch hat mir recht gut gefallen, und ich kann es darum mit gutem Gewissen empfehlen.

87. **K. Wallantschek** und **J. Gruber**, Die gewerbliche Buchführung und das Wichtigste aus der Wechselkunde. Ein Leitfaden für den Unterricht an Werkmeisterschulen, Fachschulen, gewerbl. Fortbildungsschulen u. Handwerkerschulen; zugleich ein Hilfsbuch für Gewerbetreibende. Auf Veranlassung und mit Unterstützung des k. k. Ministeriums für Kultus und Unterricht herausgeg. v. Joh. Gruber. 5., v. K. Wallantschek völlig umgearb. Aufl. Wien 1907, F. Deuticke. 1 M.

In einem Einleitungskapitel werden die wichtigsten kaufmännischen Fragen erläutert, wie Ein- und Verkauf, Kommissionsgeschäfte, Preisverzeichnisse, Zoll, Zahlungsmittel usw. Das zweite Kapitel bringt das Wesentlichste aus der Wechselkunde, der Schlußteil enthält die gewerbliche Buchführung.

Das Buch wird sicherlich seinen Zweck, ein guter Leitfaden für den Unterricht an gewerblichen Fortbildungsschulen und ähnlichen Anstalten zu sein, auch erfüllen.

88. **Karl Wenzel**, Rechenbuch für kaufmännische Fortbildungsschulen. 3 Teile. Hannover, C. Meyer.
1. Teil. 4. Aufl. 1907. 94 S. 60 Pf.
2. Teil. 3. Aufl. 1905. 111 S. 80 Pf.
3. Teil. 2. Aufl. 1906. 91 S. 1 M.

Dazu 3 Lehrerhefte à 1,25 M. bzw. 1,50 M.

Der Verfasser sagt im Vorwort, die Erfahrung habe ihn gelehrt, daß es bei einer nicht geringen Zahl von Handelslehrlingen an der wünschenswerten Sicherheit und Fertigkeit in den Grundrechnungsarten mangele. Ein Zurückgehen auf dieselben sei deshalb nötig. Ob dies aber in einem solchen Umfang wünschenswert ist, wie es der Verfasser tut, darf doch füglich bezweifelt werden. Er beginnt ja gerade, als hätten die Schüler in der Volksschule rein gar nichts gelernt; das Kurz- und Schnellrechnen soll ja allerdings als neues Moment hinzutreten, doch wäre es trotzdem nicht notwendig gewesen, bis auf die Elemente zurückzugehen.

Das Lehrerheft hierzu enthält einerseits die Resultate zu den schriftlichen Aufgaben des Schülerhefts, anderseits Kopfrechnungsaufgaben.

Die zwei anderen Teile sind in den Jahrgängen 1903, 1904 und 1905 des Pädagogischen Jahresberichts besprochen worden, und ich weise deshalb darauf zurück.

89. **Julius Wenzely**, Oberlehrer, Praktisches Rechnen. Methodisch geordnete Regeln, Beispiele u. Aufgaben für Handels-, Real-, Gewerbe- u. höh. Bürgerschulen, kaufmännische u. gewerbl. Fortbildungsschulen herausgegeben. 3 Teile. Leipzig, Rengersche Buchh. Je 1,30 M.

Der erste Teil bringt die vier Grundrechnungsarten in ganzen Zahlen, gemeinen und dezimalen Brüchen und mit mehrfach benannten Zahlen. Die Durchschnitts-, Verhältnis-, Proportions-, Verteilungs- und Mischungsrechnung folgen. Der zweite Teil enthält Prozent- und Promillerechnung, Zins-, Amortisations-, Diskonto-, Termin- und Effektenrechnung, der dritte Teil die Gold- und Silberrechnung, Münz-, Wechsel- und Warenrechnung.

Die Aufgaben sind sehr reichhaltig und den verschiedensten Lebensgebieten entnommen, aus Hauswirtschaft und Werkstatt, Markt-, Gewerbe- und Handelsverkehr und unter steter Benutzung neuester Statistiken. So soll die Behandlung der Aufgaben zugleich dazu dienen, volkswirtschaftliche Grundsätze zu entwickeln und auszusprechen und im Anschluß daran auch ethische Momente heranzuziehen.

Das Buch ist empfehlenswert.

V. Für weitergehende Studien.

90. Prof. Dr. **Paul Bachmann**, Grundlehren der neueren Zahlentheorie. Mit 10 Figuren. Leipzig 1907, G. J. Göschen. Geb. 6,50 M.

Das vorliegende Buch bildet den 53. Band der rühmlichst bekannten Sammlung Schubert. Wie alle diese Bände verfolgt auch dieser vorliegende den Zweck, sein Thema in einer solchen Weise zu behandeln, daß derjenige, der die Mathematik der höheren Schulen sich zu eigen gemacht hat, den Ausführungen mit vollem Verständnis folgen kann. Es ist also auch für Anfänger des mathematischen Studiums bestimmt und kann auch allen solchen empfohlen werden, die sich über die Grundlehren der Zahlentheorie gut unterrichten wollen.

Für Interessenten füge ich noch die Inhaltsangabe bei: I. Der rationale Zahlkörper und zwar 1. Teilbarkeit der Zahlen, 2. Kongruenz der Zahlen, 3. Quadratische Reste, 4. Die Linearform $f = ax + by$, 5. Die quadratische Form. II. Der quadratische Zahlkörper: 1. Zahlen, Module, Ideale des Körpers, 2. Die Einheiten des quadratischen Körpers, 3. Die Teilbarkeit im quadratischen Körper, 4. Ideale und Gitterzahlen.

Die Ausstattung des Buches ist mustergültig, wie bei allen Werken der Firma Göschen; der Preis ist ganz angemessen.

91. Dr. **Fr. Junker**, Repetitorium und Aufgabensammlung zur Differentialrechnung. Mit 46 Fig. im Text. 2., verb. Aufl. (Samml. Göschen.) Leipzig 1907, G. J. Göschen. Geb. 80 Pf.

Die Bändchen der Sammlung Göschen sind wegen ihrer Güte bei größtmöglichster Billigkeit so rühmlich bekannt, daß eine besondere Empfehlung kaum noch nötig sein wird. Speziell das Bändchen Nr. 146 enthält eine Menge von Stoff in Form von Erklärungen, Formelableitungen und Aufgaben über alle Teile der Differentialrechnung, daß es dem für das Gebiet interessierten Leser so ziemlich auf alle etwa vorkommenden Fragen Antwort gibt.

92. **W. Nernst** und **A. Schönflies**, Einleitung in die mathematische Behandlung der Naturwissenschaften. Kurzgefaßt. Lehrb. der Differential- u. Integralrechnung mit besond. Berücksichtig. der Chemie. 5. Aufl. München, R. Oldenbourg. 11 M.

Das Werk ist dazu geschrieben, das Studium der Naturwissenschaften, besonders der Physik und Chemie, mathematisch zu vertiefen. Die Beispiele sind darum in erster Linie aus den beiden letzten Gebieten genommen. In Physik und ebenso in theoretischer Chemie lassen sich die Elemente der höheren Analysis nicht mehr umgehen. Die Sprache der Mathematik muß auch dem Naturwissenschaftler geläufig werden, wenn er den theoretischen Entwicklungen seines Gebietes mit Verständnis folgen will. Die Verfasser haben es nun geradezu meisterhaft verstanden, das Verständnis für ihren Stoff zu erzeugen und immer mehr zu vertiefen. Die Erklärungen und die Entwicklungen sind überall so klar und durchsichtig, daß es wirklich ein Vergnügen ist, das Buch zu lesen.

Es kann darum jedem empfohlen werden, auch demjenigen, dem es sich nur um die Einführung in diese Gebiete der Mathematik handelt. Ein kurzes Inhaltsverzeichnis möge folgen: 1. Die Elemente der analytischen Geometrie. 2. Die Grundbegriffe der Differentialrechnung. 3. Die Differentiation einfacher Funktionen. 4. Die Integralrechnung. 5. Anwendung derselben. 6. Bestimmte Integrale. 7. Die höheren Differentialquotienten und die Funktionen mehrerer Variablen. 8. Unendliche Reihen und Taylorscher Satz. 9. Theorie der Maxima und Minima. 10. Auflösung numerischer Gleichungen. 11. Differentiation und Integration empirisch festgestellter Funktionen. 12. Beispiele aus der Mechanik und Thermodynamik. Übungsaufgaben — Formelsammlung — Determinanten.

Die buchhändlerische Ausstattung des Werkes ist ausgezeichnet, der Preis nach allem angemessen.

93. Dr. **Siegfried Valentiner**, Vektoranalysis. Mit 11 Figuren. (Sammlung Göschen.) Leipzig, G. J. Göschen. Geb. 80 Pf.

Der Zweck des Bändchens ist, die Kreise der physikalisch und technisch Interessierten mit der einfachen Methode der Vektoranalysis bekannt zu machen. In seinem ersten Teil baut es in systematischer Weise die Rechnungsregeln des Gebietes auf und führt dann die verschiedenen Operationen der niederen und höheren Analysis unter den neuen Gesichtspunkten durch. Der zweite Teil gibt die Anwendung auf einige physikalische Gebiete, wie z. B. auf Potentialtheorie, Hydrodynamik und Theorie der Elektrizität. Der dritte Teil beschäftigt sich mit der Dyadenrechnung.

VI. Verschiedenes.

94. **J. Gaus**, Tafel zur Einführung in das Bruchrechnen. Stuttgart, Holland & Josenhans. 1,20 M. Aufgezogen auf Papier 1,90 M., mit Stangen 2,20 M.

Das Ganze ist eine Strichtafel, in roter und schwarzer Farbe ausgeführt und hat eine Größe von 1 qm. Der erste Strich, wie alle 1 m lang, stellt das Ganze dar; der zweite Strich ist in zwei gleiche und durch verschiedene Farben herausgehobene Teile geteilt, der dritte bringt die Viertel, der vierte die Achtel. In gleicher Weise sind die Drittel, Sechstel, Zwölftel und die Fünftel, Zehntel und Zwanzigstel veranschaulicht.

Die drei untersten Striche zeigen die Dezimalbrüche Zehntel, Hundertstel und Tausendstel.

Die ganze Tafel ist recht instruktiv und kann beim Unterricht gute Dienste leisten.

95. **D. Katz**, Arithmetik und Algebra für Quartaner, Unter- u. Obertertianer, Unter- u. Obersekundaner. (Aus der Bibliothek „Schülerversetzung".) Berlin-Schöneberg, Mentor-Verlag. 1 M.

Die Bibliothek „Schüler-Versetzung; der versetzte Schüler" will den Besuchern höherer Lehranstalten ein Mittel an die Hand geben, Lücken in ihrem mathematischen Wissen schnell und gründlich auszufüllen.

Das Büchlein ist eine Formel- und Regelsammlung, die zugleich auch kurze Begründungen gibt, wie das so viele andere Sammlungen dieser Art ebenfalls tun. Wenn aber gesagt wird, die Heftchen aus der Sammlung sollten den Schülern über die Schwierigkeiten des Unterrichts hinweghelfen usw., so ist das unzutreffend. Die Schwierigkeiten

wegzuräumen ist Sache des Lehrers; die verstandenen Sätze, Regeln usw. einzuarbeiten und das Kennen durch Übung zum Können umzugestalten, ist eine Arbeit, die jeder nur selbst tun kann. Sie kann dem Schüler auch von diesen Heftchen natürlich nicht abgenommen werden. Eine gut brauchbare Formelsammlung ist das Heftchen, und als eine solche mag es auch empfohlen werden.

96. **L. Mosbacher**, Prof., Die Definitionen und Regeln der elementaren Algebra und ihre Anwendung. Nürnberg, C. Koch. 60 Pf.

Das Vorwort sagt: „Der Schwerpunkt des Werkchens liegt in der genauen Fixierung gerade derjenigen praktischen Rechenregeln, die man zwar immer braucht, aber selten in Lehrbüchern findet oder ausdrücklich diktiert, und deren Nichtbeachtung eine reiche Quelle grober Fehler ist." Geboten werden Erklärungen und Regeln über die vier Grundrechnungsarten mit algebraischen Zahlen, die Bruchrechnung, die Regeln und Formeln über Potenzen, Wurzeln, Logarithmen, Gleichungen, arithmetische und geometrische Reihen, Zinseszins- und Rentenrechnung. Am kürzesten ist dabei die Gleichungslehre weggekommen; von quadratischen Gleichungen und solchen mit mehreren Unbekannten ist nirgends die Rede. Weshalb das geschehen ist, konnte ich nicht finden.

Im allgemeinen bin ich kein Freund solcher Regelsammlungen für Schüler; ein guter Unterricht mit ausreichender Übung sollte es dahin bringen, die Regeln den Schülern in Fleisch und Blut überzuführen, so daß eine besondere Regelsammlung dann überflüssig erscheint.

97. **Constantin Neukirch**, Rechenkönig. Populäres Rechenwerk in 12 einzeln in sich abgeschlossenen Briefen à 1 M. Berlin 1907, G. Koenig.

Das Werk will in zwölf Briefen den gesamten im praktischen Leben vorkommenden Rechenstoff in einer Form bringen, daß ihn auch der „weniger gut oder gar mangelhaft gebildete Handwerker" verstehen könne. Es ist in der Hauptsache eine Regelsammlung, teils ohne, teils mit Herleitung praktisch vorteilhafter Regeln und enthält ferner noch eine Anzahl von Übungsaufgaben, zu denen die Resultate am Schluß des Briefes angegeben sind.

Der vorliegende erste Brief hat folgenden Inhalt: der Dezimalbruch; die Grundoperationen mit demselben; Kunstgriffe und Richtigkeitsproben beim Schnellrechnen; das Wichtigste von den gewöhnlichen Brüchen; die Verwandlung gewöhnlicher Brüche in Dezimalbrüche.

Der Druck ist gut; aber der Preis eines Briefes und damit derjenige des ganzen Werkes erscheint mir hoch.

98. **K. Zepf**, Grundzüge der Geschichte des Rechnens nebst kurzen Erläuterungen verschiedener Rechnungsarten der Kulturvölker alter und neuer Zeit Mit einem Titelbild, vier lithogr. Tafeln u. mehr. Abbildungen. Karlsruhe Fr. Gutsch. 2 M.

Für jeden wissenschaftlich gebildeten Lehrer muß es von größtem Interesse sein, auch mit der Geschichte seines Fachs vertraut zu werden. Der Entwicklungsgedanke, der die ganze Natur beherrscht, gilt natürlich auch für die Wissenschaften, und erst derjenige, der aus der Entwicklungsgeschichte seines Gebietes weiß, welche Summe von Arbeit und Energie nötig ist, einen endgültigen Fortschritt zu erreichen, weiß auch das schon Erreichte richtig zu schätzen.

Deshalb wird mit Recht auch dem Studium der Geschichte der Mathematik jetzt eine größere Bedeutung beigelegt, und es existieren darüber bereits umfangreiche Spezialwerke. Das Studium derselben veranlaßte den

Verfasser, auch der Geschichte des Rechnens einmal besonderes Interesse zu widmen, und als Ergebnis dieser Arbeiten gibt er die vorliegenden „Grundzüge" heraus. Er kommt dadurch sicher den Wünschen aller derer entgegen, die keine Zeit oder Gelegenheit haben, die erwähnten größeren Werke zu studieren. Besonders die Lehrer werden das Buch mit Interesse entgegennehmen.

Zepf geht aus von den ältesten Kulturvölkern und zeigt, wie sich die verschiedenen Zahlsysteme entwickelt, und wie die verschiedenen Völker die Zahlen bezeichnet haben. Dann erläutert er das Sexagesimalsystem der Babylonier und das Duodezimalsystem der Römer und legt an verschiedenen Beispielen klar, welch große Rolle die Sexagesimalbrüche lange Zeit hindurch spielten. Die griechischen Mathematiker werden eingehend gewürdigt als die Begründer der wissenschaftlichen Arithmetik; ebenso erfahren wir, welch großen Verdienste sich die Inder und Araber um die Mathematik erworben haben. Nach Besprechung des Wichtigsten über die sogenannten Abacisten und die Algorithmiker geht der Verfasser über zur Behandlung der deutschen Rechenmeister und gibt an, in welcher Weise die Schulen der verschiedenen pädagogischen Richtungen sich zu dem Rechenunterricht stellten. Besondere Beachtung schenkt er auch dem sogenannten instrumentalen Rechnen, und zahlreiche Abbildungen veranschaulichen die verschiedenen Rechenbretter. Ein weiterer Abschnitt ist der Erfindung der Dezimalbrüche gewidmet. Dann erfahren wir das Wichtigste über die Entwicklung der gegenwärtigen Rechenmethode, als deren Vater Pestalozzi angesehen werden muß. Die übertriebene Betonung des rein formalen Prinzips läßt jedoch bald Gegner desselben auftreten, die dem Pestalozzischen Grundsatz: „Bildung der Kraft des Geistes an der abstrakten Zahl" die Forderung: „Bildung für das Leben an konkreten Beispielen" gegenüberstellten. Mit einer Zusammenstellung der erprobtesten Leitsätze eines rationellen Rechenunterrichts schließt der Verfasser sein Buch.

Es enthält also eine Menge von Stoff und ist wohl imstande, dem Lehrer einen guten Überblick über die Entwicklungsgeschichte des Rechnens zu geben. Ich empfehle das gut geschriebene Buch darum allen Rechenlehrern.

99. **H. Zuschlag**, Arithmetik und Algebra. Für die Prima höh. Lehranstalten (Bibliothek „Schülerversetzung".) Berlin-Schöneberg, Mentor-Verlag. 1 M.

Der Inhalt dieses Bändchens ist der folgende: Die Binomialkoeffizienten, die Kombinatorik, Wahrscheinlichkeitslehre, Kettenbrüche, arithmetische Reihen höherer Ordnung und figurierte Zahlen, der binomische Lehrsatz für positive ganze Exponenten.

Im übrigen verweise ich auf das unter Nr. 93 Gesagte.

B. Geometrie.

I. Für Volksschulen.

a) Methodische Schriften.

1. Geometrie-Anhang zum Badischen Rechenbuch. Herausgegeben von Karlsruher Lehrern. Lehrerausgabe. Bühl, Konkordia.

Dieses Lehrerheft enthält zweierlei: die Lösungen der Aufgaben des Schülerhefts und methodische Anweisungen, die recht gut sind und dem jungen Lehrer manchen guten Rat geben.

2. **P. Schmitt,** Lehrer, Die Behandlung der Raumlehre in der Volksschule. 2. Aufl. Langensalza, Schulbuchhdlg. 1,50 M.

Bei der Herausgabe eines Werkes ist es nicht nur üblich, sondern sogar notwendig, demselben ein Vorwort vorauszuschicken. Durch dasselbe soll der Lehrer in der Hauptsache zweierlei erfahren: 1. welches die Gründe waren, die den Verfasser zur Herausgabe eines neuen Werkchens veranlaßten, 2. auf welche Weise er sich dasselbe im einzelnen verwendet denkt.

Das vorliegende Schriftchen zeigt keine Vorrede, die den Leser über die genannten Dinge aufklären könnte; er muß sich darum, besonders bei der Frage 2, an den Wortlaut halten. Da wird denn gleich auf der ersten Seite den Kindern eine ganze Menge einfach gesagt, was sie selbst wissen, bzw. finden können und auch finden müssen. Solcher Dinge aber finden sich recht viele in dem Buch.

An Stoffmenge bringt es entschieden viel mehr, als in der Volksschule bewältigt werden kann und als notwendig ist. Konstruktionen wie die folgende: „Um zu einer gegebenen Linie ab eine Parallele zu ziehen, schlägt man aus den Endpunkten der gegebenen Linie mit gleicher Zirkelöffnung Bogen von beliebiger Länge. Die höchsten (?) Punkte dieser Bogen verbindet man durch eine gerade Linie; die so erhaltene Linie cd läuft der gegebenen Linie ab parallel", sollten doch füglich wegbleiben. Will der Verfasser wirklich den Kindern überlassen, welches die höchsten Punkte der Bogen sind? Die so erhaltenen Linien dürften bei den verschiedenen Kindern alles weniger sein als parallel. Ferner ist es in der Mathematik üblich, wenn eine Strecke mit zwei Buchstaben bezeichnet wird, dies mit großen Buchstaben zu tun, andernfalls mit einem kleinen Buchstaben. Die Strecke wird also entweder

A ——— B oder ——— a

genannt; von diesem alten Gebrauch sollte man nicht abgehen.

Im übrigen zeigt das Buch aber doch recht viel methodisches Geschick und bringt hierin auch ganz Schönes, ohne daß dieses jedoch gerade etwas Neues sei. Die Frage der Notwendigkeit dieser methodischen Anweisung kann ich aber nach allem nicht bejahen. Wir besitzen derartige Anweisungen, die mir weit mehr zusagen, und die auch — das möchte ich ebenfalls betonen — weit übersichtlicher und deshalb schon hinsichtlich der äußeren Anordnung besser sind als das Buch von Schmitt.

b) Schul- und Schülerbücher.

3. Geometrie-Anhang zum Badischen Rechenbuch. Herausgegeben von Karlsruher Lehrern. Schülerausgabe. Bühl, Konkordia.

Das Schülerheft bringt nur Aufgaben. Unter jeder Nummer derselben sind viele Beispiele vereinigt, um es zu ermöglichen, bei Arbeiten den nebeneinandersitzenden Schülern Aufgaben derselben Art geben zu können. Zeichnungen enthalten die Hefte nicht, da eine in der richtigen Größe vom Lehrer ausgeführte Musterzeichnung viel wertvoller ist als eine verkleinerte Nachbildung im Buch. Damit kann man sich einverstanden erklären.

4. **Friedrich Christ. Wolf**, Schuldir., Praktische Geometrie für den Schul- und Selbstunterricht. Nach d. Grundsätzen der Anschauung u. Konzentration in genetischer Stufenfolge aufgebaut und unter besonderer Berücksichtigung der praktischen Bedürfnisse. Leipzig 1907, E. Wunderlich.
   1. Heft. Mit 30 in den Text gedruckt. Fig. 3. u. 4. Aufl. 23 S. 30 Pf.
   2. Heft. Mit 92 in den Text gedruckt. Fig. 3. u. 4. Aufl. 57 S. 50 Pf.

Diese Neuauflage scheint gegen die zweite, im Pädagogischen Jahresbericht von 1906 besprochene Auflage keine Änderungen erhalten zu haben. Das Fehlen einer Vorrede bestärkt mich in dieser Annahme. Ich verweise darum auf die Besprechung im Jahresbericht von 1906.

II. Für Lehrerbildungsanstalten.

5. **K. Kraus**, Grundriß d. geometrischen Formenlehre f. Lehrerinnenbildungsanstalten. Mit 236 Holzschn. 2. Aufl. Im wesentl. unveränd. Abdruck der mit Erlaß des hoh. k. k. Ministeriums für Kultus und Unterricht vom 29. Mai 1903 zum Unterrichtsgebrauch an Lehrerinnenbildungsanstalten zuläss. erklärt. 1. Aufl. Wien 1907, A. Pichler Wwe. & Sohn. Geb. 2 K 40 h.

Alle Achtung vor Lehrerinnen-Bildungsanstalten, die eine solche Fülle von Stoff wirklich fruchtbringend verarbeiten können! — Im übrigen verweise ich auf die Besprechung der ersten Auflage des Buches im Pädagogischen Jahresbericht von 1903.

6. **Wilh. Seyffarth**, Prof., Trigonometrie. Zum Gebrauch an höheren Lehranstalten u. zum Selbstunterricht. Dresden 1907, Bleyl & Kaemmerer. 1,25 M.

Wenn der Titel auch ausdrückt, das Buch solle in höheren Lehranstalten gebraucht werden, so weist es in seiner ganzen Tendenz doch auf die Verwendung in Seminaren hin, und ich habe es aus diesem Grunde trotz des anders lautenden Titels hier untergebracht.

Mit Rücksicht auf die besondere Schulart, der das Buch in erster Linie dienen soll, ist die Behandlung des Stoffs auch etwas anders, wie wir sie sonst in Schulbüchern gewohnt sind. Besonders umfangreich sind gerade die Einleitungskapitel gehalten, die von den trigonometrischen Funktionen selbst, ihren Eigenschaften und ihrer Berechnung, sowie von den trigonometrischen Tafeln sprechen. Die Schüler eines Seminars stehen bei der Einführung der Trigonometrie in einem Alter, daß bei ihnen „die Frage nach dem Woher der Funktionen nicht gut unbeantwortet bleiben kann“. Der Verfasser hat deshalb nicht nur eine elementare Berechnung der Funktionen von 18°, 30°, 45° usw. durchgeführt, „sondern auch die Berechnung der Funktionen ganz beliebiger Winkel mit Hilfe der Sinus- und Kosinusreihe, wenn auch diese Reihen selbst nicht entwickelt werden konnten. Ihn leitete dabei auch mit der Gedanke, daß solche Berechnungen, ebenso wie diejenigen von Logarithmen, dem älteren Schüler gute Gelegenheit geben, an Beispielen, die für ihn des Interesses nicht entbehren, seine Rechenfertigkeit und Rechensicherheit zu erproben und zu fördern“. Ob dieser Standpunkt, die Schüler mit Reihen arbeiten zu lassen, deren Herleitung er nicht kennt und nicht kennen kann, das Richtige ist, mag hier dahingestellt bleiben. Sehr gut hat mir aber gefallen, daß der Verfasser im Anschluß an die Funktionsberechnungen gewisser Winkel auch die Einrichtung der trigonometrischen Tafeln in eingehender Weise besprochen hat. Er bringt hierfür drei Tafeln; bei der ersten stehen die Funktionswerte noch unter Wurzelzeichen, wie sie bei der Berechnung erhalten werden, bei der zweiten sind die Wurzelausdrücke ausgewertet, und die Funktionswerte treten dann als Dezimalbrüche, als sogenannte natürliche Funktionen auf. Die dritte Tafel

endlich enthält die Logarithmen jener Werte. Auf diese Weise erhält der Schüler allerdings ein recht gutes Verständnis von der Einrichtung unserer Tafeln, und hier kann ich deshalb dem Verfasser nur beistimmen. Nicht gefallen hat mir, daß die Betrachtung der Winkelfunktionen gleich in den vier Quadranten vorgenommen wird. Dazu liegt meines Erachtens gar keine Veranlassung vor; es hätte vorderhand völlig ausgereicht, den Verlauf der Funktionen im ersten Quadranten zu verfolgen und die Berechnung des rechtwinkligen und gleichschenkligen Dreiecks, sowie des regulären Polygons dann sofort anzuschließen. Nach der Erledigung der hier vorkommenden Hauptfälle, für die vollständige Ausrechnungen vorliegen, gibt das Buch auch eine Anzahl recht praktischer angewandter Aufgaben, die gelöst werden können sowohl mit Hilfe der am Ende des Buches angegebenen natürlichen Funktionswerte aller Winkel im ersten Quadranten, als auch mit den Logarithmen derselben, wie sie unsere Tafeln geben.

Nun geht der Verfasser über zu dem schiefwinkligen Dreieck und bringt hier vorerst nur den Sinus- und Kosinussatz, die zusammen ja vollständig ausreichend sind zur Bearbeitung der beim allgemeinen Dreieck vorkommenden Fälle. Auch hier werden ganz ausgeführte Musterbeispiele gegeben. — Erst im Anschluß daran zeigt das Buch die Verwendung des Tangenssatzes und die Berechnung der Dreieckswinkel aus den drei Seiten mit Hilfe der Tangensformel der halben Winkel. Auch diese Sätze werden dann sofort auf praktische Aufgaben angewandt. — Einige Schlußkapitel machen mit den andern üblichen goniometrischen Formeln und mit deren Verwendung bekannt, sowie mit der Einführung von Hilfswinkeln und der trigonometrischen Auflösung der quadratischen Gleichungen.

Sehr anerkennenswert ist, daß auch der graphischen Darstellung der Winkelfunktionen Raum gegeben wurde, denn dadurch erhält der Schüler eine klarere Anschauung von der Größe und der Veränderung der Funktionen bei verschiedenen Winkeln, und außerdem wird dadurch der Funktionsbegriff viel deutlicher. Daß ich dieses Kapitel allerdings an andrer Stelle gebracht hätte, etwa vor der Betrachtung des schiefwinkligen Dreiecks, das habe ich vorhin schon gesagt.

Alles in allem ist die Seyffartsche Trigonometrie ein sehr empfehlenswertes Buch und das um so mehr, als auch der Preis des gut ausgestatteten Werkchens durchaus angemessen ist.

III. Für Realschulen und Gymnasien.

a) Lehrbücher.

7. **H. Becker**, Geometrisches Zeichnen. Neu bearb. v. Prof. J. Vonderlinn. Mit 290 Fig. u. 23 Tafeln. (Sammlung Göschen.) Leipzig, G. J. Göschen. Geb. 80 Pf.

Der Inhalt des schönen Bändchens ist folgender:

I. Einfache Konstruktion zwischen geraden Linien und der Kreislinie.
II. Konstruktion von Kegelschnitten.
III. Einige Eigenschaften derselben, die für den Zeichner von Interesse sind: Pol, Polare, Sätze von Pascal und Brianchon usw.
IV. Konstruktion von Kreisbogenlinien und Eilinien.
V. Verwendung der Kreislinie zu Bogenformen.
VI.—X. Konstruktion von Rollkurven u. Spirallinien, von Konchoiden, Zissoiden, Ovallinien.

XI. Verbindung von geraden und krummen Linien zu geometr. Ornamenten.
XII. Konstruktionen von Maßstäben.
XIII. Verkleinerung und Vergrößerung von Figuren.

Das Buch beginnt mit den einfachsten geometrischen Konstruktionen, geht aber ganz bald dazu über, zu zeigen, in welch verschiedenartiger Weise die geometrischen Figuren verwandt werden zu Flächen- und Bandmustern usw. Diese stete Bezugnahme auf derlei Anwendungen gibt dem „Geometrischen Zeichnen" von Becker-Vonderlinn sein charakteristisches Gepräge. Das Werkchen wird gewiß viele interessieren und verdient auch Interesse.

8. O. **Bürklen**, Prof., Lehrbuch der ebnen Trigonometrie mit Beispielen und 280 Übungsaufgaben für höhere Lehranstalten und zum Selbstunterricht. Mit 40 Figuren. Stuttgart 1907, W. Kohlhammer. Geb. 1,50 M. Resultate zu den Übungsaufgaben 40 Pf.

Vorliegendes Lehrbuch der ebnen Trigonometrie ist direkt aus der Unterrichtstätigkeit des Verfassers hervorgegangen und will dem Schüler höherer Lehranstalten nicht nur den Lehrstoff dieses Gebietes, sondern auch die zu seiner Einübung notwendigen Aufgaben liefern. — Die Anordnung des Stoffs ist in Kürze die folgende: Die Funktionen spitzer Winkel, die wichtigsten Beziehungen zwischen ihnen, Grenzwerte der Funktionen, einfache goniometrische Gleichungen, Aufsuchen der Logarithmen der Funktionen zu gegebenen Winkeln und der Winkel zu gegebenen Funktionslogarithmen, die Berechnung des rechtwinkligen und gleichschenkligen Dreiecks, sowie des regulären Vielecks. Nun erst folgen die allgemeinen Definitionen der Funktionen für Winkel $> 90°$, sowie die wichtigsten goniometrischen Beziehungen. Dann wendet sich der Verfasser der Betrachtung des schiefwinkligen Dreiecks und der Behandlung von einschlägigen Aufgaben zu.

Das gebotene Übungsmaterial dürfte vollständig ausreichen. Überhaupt bringt das Werkchen alle die Dinge, die in einer höheren Schule behandelt werden müssen, in einfacher, klarer und übersichtlicher Weise, so daß das schmucke Bändchen recht empfohlen werden kann.

9. K. **Erdmann**, Anfangsgründe der ebnen Geometrie, verbunden mit einer Aufgabensammlung. 1. Teil mit 282 Figuren. 2. Teil mit 212 Figuren. Dresden, Bleyl & Kaemmerer. Je 2,25 M.

Diese beiden Teile sind in den Pädagogischen Jahresberichten von 1904 und 1905 eingehend besprochen worden, und ich verweise darum auf die dortigen Beurteilungen.

10. Dr. H. **Fenkner**, Lehrbuch der Geometrie für den Unterricht an höheren Lehranstalten. In 3 Teilen. 3. Teil: Ebne Trigonometrie. Nebst einer Aufgabensammlung. Berlin 1908, O. Salle. 1,60 M.

Mit diesem dritten Teil kommt das Lehrbuch der Geometrie von Fenkner zum Abschluß. Das Buch ist auf Grundlage der „Lehrpläne und Lehraufgaben für die höheren Schulen in Preußen vom Jahr 1901" bearbeitet worden; es enthält nicht nur theoretische Entwicklungen, sondern auch eine sehr reiche Auswahl von Zahlenbeispielen und von angewandten praktischen Aufgaben. Der Verfasser hat diese zumeist selbst gebildet oder aus den Jahresberichten der höheren Lehranstalten sorgfältig ausgewählt. Beispiele, die zu ihrer Lösung besonderer Kunstgriffe oder langer Umformungen erfordern, sind von ihm mit Recht ausgeschlossen worden.

Das Buch ist sehr empfehlenswert, wie alle Arbeiten seines Verfassers.

11. **Josef Gajdeczka**, Professor, Lehrbuch der Geometrie für die oberen Klassen der Mittelschulen. 3., im wesentl. unveränderte Aufl. 208 S. Wien 1907, F. Deuticke. Geb. 2,25 M.

Die zweite Auflage des Buches ist im Pädagogischen Jahresbericht von 1900 eingehend besprochen worden; da die neue Ausgabe gegen die vorige keine wesentlichen Änderungen enthält, verweise ich auf jene Beurteilung.

12. Dr. **R. Glaser**, Stereometrie. (Sammlung Göschen.) 2., umgearb. und verm. Aufl. Leipzig, G. J. Göschen. Geb. 80 Pf.

Das Werkchen behandelt den Stoff in drei Abschnitten. Der erste derselben hat die Lehrsätze und Erklärungen zum Gegenstand, welche die geraden Linien und Ebenen betreffen und bringt außerdem die notwendigsten Erläuterungen über die Parallelprojektion. Der zweite Abschnitt enthält das Wissenswerteste über Flächen und Körper, während der letzte von den Berechnungen über dieselben handelt.

Auch dieses Bändchen darf empfohlen werden wegen der Klarheit seiner Ausführungen, die das Büchelchen auch als ganz geeignet für die Hand der Schüler erscheinen lassen.

13. Dr. **E. Hammer**, Lehr- und Handbuch der ebnen und sphärischen Trigonometrie. Zum Gebrauch beim Selbstunterricht und in Schulen, besonders als Vorbereitung auf die Anwendungen der Trigonometrie in Geodäsie und sphärischer Astronomie. 3., erweit. Aufl. Stuttgart 1907 J. B. Metzler. 10,60 M.

Die Tendenz des Buches ist eine durchweg praktische. Überall ist das für die Anwendung Wichtige scharf betont, und diesem Umstand entsprechend sind auch diejenigen Formeln, die für die wirkliche Anwendung jederzeit gebraucht werden, im Druck besonders hervorgehoben.

Der Verfasser hat ganz recht, wenn er sagt, die Mathematik müsse nicht nur das Erkennen, das Formale, im Auge haben, sondern auch das Können, die praktische Verwendung, das Materiale. Kein vernünftiger Lehrer wird das von der Hand weisen. Gerade die Bestrebungen der neueren Zeit rücken ja diesen Gedanken der praktischen Verwendung viel mehr in den Vordergrund, als das früher geschehen ist. Und wenn Hammer ferner sagt, es sei nicht genug, den Schüler die Aufgaben und ihre Lösung verstehen zu lernen, er müsse auch imstande sein, die Rechnung bis zu einem richtigen Zahlenergebnis durchzuführen, so ist das auch meine Meinung. Volles Verständnis und die Geschicklichkeit, das Verstandene in Aufgaben bis zum Schluß zahlenmäßig richtig durchzuführen, das sind eben Dinge, die zusammengehören; keines darf fehlen.

Die Darstellung ist besonders zu Anfang recht breit und ausführlich gehalten, da das Buch auch dem Selbstunterricht dienen soll. Erst nach und nach werden die Erklärungen und Entwicklungen kürzer, dem fortschreitenden Verständnis entsprechend. Allen Entwicklungen folgt sofort die Anwendung in vollständig durchgerechneten und sehr übersichtlich angeordneten Zahlenbeispielen. In dieser Weise verbreitet sich das Buch über die Goniometrie, die ebne Trigonometrie und Polygonometrie der Ebne und über die sphärische Trigonometrie. Im Anschluß an diese letztere bringt das Werk auch die Hauptsachen aus der mathematischen Geographie und der sphärischen Astronomie. Ein kurzer, zusammenhängender Abschnitt behandelt ferner zu Anfang des Buches die Geschichte der Trigonometrie, die von den Interessenten sicher ebenfalls mit Dank aufgenommen werden wird. Ergänzt wird dieser geschichtliche Abriß durch zahlreiche Anmerkungen; diese geben außerdem eine große Menge literarischer Hin-

weise, so daß auch hier überall der Weg zu weitergehenden Studien gewiesen wird.

Das sehr ausführlich gehaltene Buch ist jedem Lehrer und demjenigen, der sich durch Selbststudium weiterhelfen will, warm zu empfehlen. Es wird ihm in allen trigonometrischen Fragen zuverlässige Antworten geben und ihm überhaupt auf dem ganzen Studiengang ein guter Führer sein.

14. **Jos. Jahne** und **H. Barbisch**, Leitfaden der Geometrie und des geometrischen Zeichnens für Knabenbürgerschulen. Ausg. in 1 Bd. Mit 279 Textfiguren, 149 geometrischen Ornamenten, einer Erklärungstafel für Bezirkspläne und zahlreichen Konstruktionen und Rechenaufgaben. 2., verb. Aufl. Wien 1907, Manz. Geb. 2,10 M.

Das Buch ist für kleine Schulverhältnisse bestimmt. Es bringt deshalb verhältnismäßig wenig Stoff und diesen nicht streng logisch, sondern nur durch die Anschauung bewiesen. Die zwei ersten Teile behandeln die Linien und Winkel; der dritte Teil spricht von der Kongruenz, der Ähnlichkeit, Gleichheit und dem Inhalt der Figuren und der vierte Teil von Punkt, Gerade und Ebene im Raum, von den Körpern, ihrer Begrenzung und ihrem Rauminhalt.

Was das Werk ganz besonders auszeichnet und es sehr empfehlen läßt, ist besonders das Folgende: Die Verfasser haben es fertig gebracht, ihren Stoff sehr einfach und klar darzustellen; überall gehen sie von speziellen Fällen aus und schreiten erst nach und nach zum Allgemeinen fort. Und all das geschieht in solch geschickter Weise, daß man kaum Ausstellungen zu machen hat. Was ganz besonders in die Augen fällt, sind die vielen Anwendungen rein zeichnerischer resp. künstlerischer Art. Am Schluß jedes Abschnitts werden nämlich zahlreiche Flächenmuster und Ornamente aus alter und neuer Zeit gezeigt, in denen die gerade behandelte Figur künstlerische Verwendung gefunden hat resp. finden kann. So wird einerseits die Phantasietätigkeit sehr angeregt, anderseits wirkt das wieder recht vorteilhaft auf den Unterricht zurück, indem dadurch das Interesse an den mathematischen Objekten erhöht und das Verständnis derselben vertieft wird.

Zahlreiche, dem praktischen Leben entlehnte Aufgaben dienen der rechnerischen Behandlung, die besonders im letzten Teil des Buches, „Praktische Geometrie" überschrieben, ihre Stelle findet. Dieser Schlußabschnitt enthält Belehrungen über die Elemente des Feldmessens und Situationszeichnens, sowie des Bau- und Maschinenzeichnens.

Das Buch, das außerdem trotz seines billigen Preises sehr gut ausgestattet ist, kann nach dem allem warm empfohlen werden.

15. **Koppe** u. **Diekmann**, Geometrie zum Gebrauch an höh. Unterrichtsanstalten. 23. Aufl. Ausgabe für Reallehranstalten. Essen 1905—07, G. D. Baedeker.

I. Teil der Planimetrie, Stereometrie und Trigonometrie. 7. Aufl. der neuen, von Dr. Knops besorgten Bearbeitung. Mit 8 Tafeln, 184 Fig. und zahlreichen Übungen und Aufgaben. 2,40 M.

II. Teil der Planimetrie, Stereometrie und Trigonometrie. 3. Aufl. der neuen Bearbeitung von Prof. Dr. Diekmann. Mit 114 Fig. u. zahlr. Übungen und Aufgaben. 2,40 M.

III. Teil: Grundlehren der darstellenden Geometrie. Die wichtigsten Sätze über Kegelschnitte in elementar-synthetischer Behandlung. Analytische Geometrie der Ebne. 3. Aufl., bearb. von Prof. Dr. Knops. Mit 230 Figuren und zahlreichen Übungen und Aufgaben. 3,20 M.

Die Teile I und III des rühmlichst bekannten Lehrbuchs liegen diesmal vor in der Neubearbeitung, die Prof. Dr. Knops in Essen nach

dem Tode von Prof. Diekmann vorgenommen hat. Bei Teil I wurde von ihm weder am Inhalt, noch an der Stoffanordnung etwas Wesentliches geändert; dazu lag kein Grund vor, da beide sich in der Praxis bewährt haben. Deutliche Änderungen hat nur die Form der Darstellung erfahren, da gerade in mathematischen Lehrbüchern der sprachliche Ausdruck zu wünschen übrig läßt. — In einem Anhang sind dem ersten Teil Tafeln mit Zeichnungen beigegeben, unter denen diejenigen besonders bemerkenswert sind, die die Verwendung von Kreisen und Kreisbogen zu Ornamenten enthalten. Derartige Dinge erhöhen die Lust an der Arbeit in bedeutendem Maße, besonders, wenn man sie auch zum Ausgangspunkt geeigneter Berechnungen macht. Gerade durch die vielseitige Verbindung von Kreisen und Kreisbogen lassen sich eine Menge der schönsten Aufgaben zusammenstellen, denen die Schüler mit größtem Interesse nachgehen.

Auch der zweite Teil hat durch seine letzte Neubearbeitung keine einschneidenden Veränderungen erfahren, sondern nur kleinere Verbesserungen im Text und an den Figuren, sowie am Aufgabenmaterial. Wenn in dem letzteren die Anwendungen der Mathematik auf Fragen der Physik, Chemie, Astronomie usw. auch nicht vergessen werden dürfen, so solle man anderseits doch auch nie außer acht lassen, daß man Mathematiker ist. So sagt Prof. Diekmann im Vorwort dieses Teils, und er fügt ferner hinzu, daß das nächste Ziel des mathematischen Unterrichts doch stets die strenge, geistige Schulung sein müsse.

Mit diesem zweiten Teil schließt die elementare Geometrie ab, soweit sie Lehrgegenstand der höheren Schulen ist.

Im dritten Teil haben die Grundlehren der darstellenden Geometrie und die Kegelschnitte keine sachlichen Änderungen erfahren. Ab und zu wurde nur die Gruppierung der Aufgaben geändert, um stets einen Fortschritt vom Leichten zum Schweren möglich zu machen. In weitgehender Weise wurde dagegen die analytische Geometrie umgestaltet; der Verzicht auf die Determinantenlehre, die nicht mehr Gegenstand der Schulmathematik ist, hatte das als eine Notwendigkeit erscheinen lassen. Die Aufgaben sind auch hier wieder recht zahlreich, besonders diejenigen über die geometrischen Örter.

Das Buch gefällt mir, alles in allem, recht gut, und ich stehe nicht an, es für eines unserer besten Lehrbücher über dieses Gebiet zu erklären.

16. Prof. Dr. J. **Lange**, Direktor, Synthetische Geometrie der Kegelschnitte nebst Übungsaufgaben für die Prima höh. Lehranstalten. 3. Aufl. besorgt von Oberlehrer Dr. P. Zühlke. Mit 55 Fig. im Text. Berlin 1908, H. W. Müller. 1,50 M.

In den meisten höheren Lehranstalten erfahren die Kegelschnitte eine rein algebraische Behandlung. Das Bestreben geht nun vielfach dahin, die rein geometrische Behandlung bei diesem Gebiet mehr zur Geltung zu bringen. Das will auch das vorliegende Buch. Es behandelt seinen Stoff so, daß er die natürliche Fortsetzung des geometrischen Pensums der Sekunda bildet und führt mit Hilfe der dem Schüler längst bekannten und geläufigen geometrischen Methoden zur Beherrschung des Gebiets. Es geht darin sogar schon recht weit und bringt in einem Anhang außerdem noch Abschnitte über projektivische und involutorische Beziehungen, sowie nicht weniger als 250 Übungsaufgaben, so daß dem Lehrer eine sehr reiche Auswahl von Stoff zur Verfügung steht.

Nach dem Tode Langes hat es Dr. Zühlke unternommen, das Werkchen neu herauszugeben; er war dabei bestrebt, die Eigenart desselben möglichst zu erhalten und nur da Änderungen vorzunehmen, wo es von Fachkollegen vielfach gefordert worden war.

Auch auf diese Neubearbeitung kann das den früheren Ausgaben gespendete Lob übertragen werden, und ich möchte nur wünschen, daß das Werkchen einen recht großen Kreis von Interessenten fände.

17. Dr. **A. Bieler**, Rektor, Lehrbuch der Geometrie für Knaben-Mittelschulen. Nach Prof. H. Müllers Unterrichtswerk bearbeitet. Leipzig 1907, B. G. Teubner. Geb. 1,20 M.

Dieses Buch bildet den Abschluß des mathematischen Unterrichtswerks für Knaben-Mittelschulen. Dem eigentlichen geometrischen Unterricht geht ein Anschauungskursus voraus mit dem Zweck, die notwendigsten geometrischen Grundbegriffe auf rein anschaulichem Weg zu gewinnen. Die Ergebnisse dieses Vorkursus sind im ersten Kapitel des Buches zusammengestellt. Dann beginnt erst die eigentliche Geometrie, die, wie aller mathematische Unterricht, die Schulung des Geistes zum Endzweck hat und die den Schüler außerdem in den Stand setzen soll, die erworbenen Kenntnisse in selbständigen Arbeiten richtig anzuwenden. Die Beweise werden nicht gegeben, sondern in Gemeinschaft mit den Schülern gefunden in der Art von fragenden Zwiegesprächen. Das genügt in den meisten Fällen. Ab und zu müssen die Schüler einen wichtigen Beweis aber auch in kurzer, streng mathematischer Weise ausführen. Soweit als irgend möglich sind die Lehrsätze in ihrer Zahl beschränkt worden zugunsten zahlreicher Konstruktionsübungen. Diese geben der mathematischen Phantasie Nahrung, stärken das räumliche Anschauungs- und Gestaltungsvermögen in hervorragender Weise und sind deshalb als das bildendste Element der Geometrie zu betrachten.

Der zweite Teil des Werkes enthält die Stereometrie und ist nur für die oberste Klasse der neunstufigen Mittelschulen bestimmt. Neben den Berechnungen der Körper darf auch das stereometrische Zeichnen nicht vergessen werden.

Die Trigonometrie findet sich im Teil II des arithmetischen Lehr- und Übungsbuchs.

Das Werk ist recht gut und kann empfohlen werden.

18. Prof. Dr. **Fr. Reidt**, Sammlung von Aufgaben und Beispielen aus der Trigonometrie und Stereometrie. I. Teil: Trigonometrie. 5. Aufl. neu bearb. von Dr. H. Thieme, Prof. Leipzig 1907, B. G. Teubner. 4 M. Dazu: Auflösungen. 5. Aufl. 1,80 M.

Das Reidtsche Buch ist keine Aufgabensammlung im gewöhnlichen Sinn. Neben einer außerordentlich großen Zahl sorgfältig ausgesuchter Berechnungsaufgaben enthält dasselbe eine große Menge von Lehrsätzen, die bewiesen werden sollen und von Konstruktionsaufgaben, so daß es dem Lehrer ein schier unerschöpfliches Material liefert.

Das Werk soll ein stets verwendbares Hilfsmittel beim Klassenunterricht sein; die Aufgaben, Lehrsätze und Konstruktionen sind deshalb so angeordnet worden, daß sie dem Gang des Unterrichts genau folgen. Der Lehrer hat darum nicht nötig, sich das zur Anwendung und Einübung der einzelnen Wahrheiten nötige Material erst mühsam zusammensuchen zu müssen, sondern er findet in der vorliegenden Sammlung für jedes Gebiet seines Lehrgangs sofort auch den passenden Übungsstoff. Eine recht gute Einrichtung ist auch die Beigabe vollständig ausgeführter

Beispiele zu den Fundamentalaufgaben. Sie werden sich besonders auch demjenigen als sehr nützlich erweisen, der sich selbständig auf diesem Gebiet weiterhelfen will.

Die Einteilung des Buchs ist von dem Neubearbeiter insofern geändert worden, als er die Aufgaben der Dreiecksberechnung vorangestellt hat. Erst später folgen dann die goniometrischen Formeln und die Beispiele, die unter Benutzung dieser Formeln gelöst werden; ferner sind behandelt worden die Tetragonometrie und die Polygonometrie. Die Textaufgaben aller Teile sind aus der Planimetrie, praktischen Geometrie, Physik, Astronomie und Geographie genommen und bieten so eine Menge interessantesten und lehrreichsten Stoffs.

Den letzten Teil des Buches bildet die sphärische Trigonometrie, wobei das rechtwinklige und das allgemeine sphärische Dreieck behandelt werden. Die eingekleideten Aufgaben dieses Teils enthalten Fragen aus der Stereometrie, der praktischen Geometrie und der Astronomie.

Das Reidtsche Buch wird jedem, der es benutzt, gute Dienste leisten.

19. Prof. Dr. **J. Sachs**, Leitfaden zum Unterricht in der projektivischen Geometrie. Nebst zahlr. Aufg. Bremerhaven 1907, L. v. Vangerow. 1 M.

Mit diesem kleinen Werkchen gibt der bekannte Verfasser einen Lehrgang der projektivischen Geometrie heraus, wie er ihn seinem Unterricht stets zugrunde gelegt, und der sich in seiner Praxis gut bewährt hat. Dabei ist es jedem Kollegen ja unbenommen, je nach dem speziellen Bedürfnis über den Stoff des Heftchens hinauszugehen, bzw. ihn abzukürzen. Im ersteren Fall dürfte das Lehrbuch der projektivischen Geometrie von demselben Verfasser das Maximum dessen liefern, was über dieses Gebiet zu sagen ist.

Prof. Sachs ist ein begeisterter Anhänger der rein projektivischen Methode: die synthetische Geometrie führe den Schüler in wenig Monaten auf ganz neuem Wege zu geometrischen Erkenntnissen, zu denen er trotz mehrjährigen planimetrischen Unterrichts nicht aufsteigen könne. Deshalb stellt für ihn die projektivische Geometrie den „Königsweg der Mathematik" dar, von dem Euklid behauptet hat, einen solchen gäbe es nicht. Wenn das ja auch ein etwas starker Ausdruck des Enthusiasmus ist, so muß doch anerkannt werden, daß gerade durch diese Art der Behandlung das räumliche Anschauungsvermögen in einer wirklich hervorragenden Weise ausgebildet wird. Das Werkchen ist darum allen denjenigen lebhaft zu empfehlen, die sich mit der projektiven Geometrie bekannt machen wollen.

20. Prof. Dr. **Chr. Schmehl**, Die Elemente der sphärischen Astronomie und der mathematischen Geographie. Nebst einer Sammlung gelöster und ungelöster Aufgaben mit den Resultaten der ungelösten Aufgaben. Zum Gebrauch an höheren Lehranstalten und zum Selbststudium bearb. Mit 52 in den Text eingefügten Figuren. Gießen, E. Roth. 1,60 M.

Daß die Kenntnis der sphärischen Trigonometrie angewandt werden soll in Aufgaben, das ist wohl selbstverständlich. Ebenso sicher ist es, daß gerade die Anwendung auf Fragen der Astronomie und mathematischen Geographie ganz besonders interessant sind, auch für Schüler. An passenden Lehrbüchern für diese letzteren Gebiete ist ja kein Mangel; anders steht es aber mit der systematischen Behandlung einschlägiger Aufgaben. Solche in methodischer Anordnung und in möglichster Vollständigkeit zu bringen, ist der Zweck des Buches.

Was die Vollständigkeit, besser gesagt: die Reichhaltigkeit der Sammlung angeht, ist diese hier gewiß in wünschenswerter Weise erreicht.

Das angegebene Material ist mehr als ausreichend, so daß der Lehrer gewiß auf Jahre hinaus nicht notwendig haben wird, auf schon behandelte Beispiele zurückgreifen zu müssen.

Im ersten Teil hat der Verfasser noch einmal die Grundlehren der sphärischen Trigonometrie übersichtlich zusammengestellt und zwar — was sicher ganz in der Ordnung ist — ohne Ableitung der Formeln. Vollständig ausgeführte Musterbeispiele zu allen Fällen rufen ferner noch einmal die Art der Formelverwendung ins Gedächtnis zurück.

Im zweiten Teil werden dann die notwendigen astronomischen Begriffe eingeführt und im dritten Abschnitt auch gleich in vielen Rechnungsbeispielen verwendet. Aufgaben über das rechtwinklige und das schiefwinklige Dreieck, bezogen auf das System des Horizontes und des Äquators, finden darin ihre Stelle.

Der vierte und fünfte Abschnitt bringen die Erklärungen über die Ekliptik und das astronomische Dreieck nebst Aufgaben hierüber, bezogen auf das System des Äquators und der Ekliptik; Abschnitt 6 endlich enthält Beispiele, in denen die Sternzeit zur Verwendung kommt. Die beiden letzten Kapitel behandeln die Erdkugel und Aufgaben aus der mathematischen Geographie.

So liegt also hier eine überaus reichhaltige Sammlung recht guter Aufgaben zur Benutzung in der Schule bereit, und ich denke, alle Lehrer der betreffenden Gebiete werden dieses Buch mit Freuden begrüßen.

21. **Franz Schiffner**, Vorschule der Geometrie. Ein Leitfaden für den Unterricht in der geometrischen Formenlehre an österreichischen Realschulen und verwandten Lehranstalten. 48 S. Mit 60 Fig. im Text und einem Anhang von 163 Übungsaufgaben. Wien, F. Deuticke. Geb. 1 M.

Dem eigentlichen Geometrieunterricht soll naturgemäß ein sogenannter geometrischer Anschauungskursus vorausgehen; das vorliegende Bändchen soll dazu als Unterlage dienen. Es liegt nun aber doch schon in dem Worte selbst, daß in diesem Vorkursus, besonders zu Beginn desselben, nur Dinge gebracht werden, die man auch wirklich aus der Anschauung ablesen kann. Weshalb denn aber dann beginnen mit Begriffen wie Raum, Dimensionen desselben usw.? Derartiges geht unbedingt über den Gesichtskreis der kleinen Geometrieschüler hinaus und sollte deshalb vermieden werden. Solcher Dinge, die in einem geometrischen Vorkursus entschieden fehlen sollten, zeigt das Buch aber noch mehrere. Was fangen die Kinder mit dem Strahlenbüschel an, was erst recht mit Sätzen der Körperlehre, wie die folgenden: „Durch zwei windschiefe Graden läßt sich keine Ebne legen; eine Gerade und eine Ebne haben entweder einen gemeinsamen Punkt oder nicht"? Zu derartigen Überlegungen ist auf dieser Unterrichtsstufe durchaus kein Anlaß.

Recht gut gefällt mir die Herstellung von Körpernetzen im Anschluß an die Betrachtung des Dreiecks, Vierecks und Kreises; ferner die Benutzung der Bewegung und Umwandlung der Figuren. Die Zeichnungen sind durchwegs sauber und gut, die Fragen und Aufgaben des Anhangs ganz geeignet, das Verständnis zu vertiefen.

So mag das Büchlein, wenn man eventuell noch eine geeignete Stoffauswahl trifft, ganz gute Dienste leisten.

22. **Franz Schiffner**, Planimetrie. (Ebne Geometrie.) I. Teil: Leitfaden für Unterricht in der Geometrie und dem geometrischen Zeichnen in der 2. Klasse der österreichischen Realschulen und der verwandten Lehranstalten. Mit 66 Fig. und 78 Übungsbeispielen im Text, einem Anhang über das geometrische

Zeichnen mit 6 Textfiguren und einer Figurentafel, sowie einer Aufgabensammlung. Wien 1907, F. Deuticke. Kart. 1 M.

Das Werkchen hat leider kein Vorwort, ebensowenig wie das folgende. Die Verfasser von Lehrbüchern täten aber doch gut, ihre Werke mit Begleitworten zu versehen, aus denen ersichtlich würde, in welcher Weise sie ihr Buch benutzt wissen wollen.

Die Anordnung des Leitfadens ist nicht überall die übliche, wie folgende Inhaltsangabe beweisen mag: Strecke, Kreis, Winkel. Punkt und Grade. Zwei Grade. Parallelwinkel. Normalwinkel. Winkel im Kreise. Dreieck, Viereck, Vieleck. Zwei Kreise. Geometrische Örter. Diese veränderte Stoffanordnung bedingt natürlich vielfach auch andere Beweisgänge. So wird z. B. der Satz von den Peripherie- und Zentriwinkeln über gleichen Bögen behandelt, ehe die Sätze vom gleichschenkligen Dreieck bekannt sind. Es wird dabei geredet von gleichstimmigen und nicht gleichstimmigen Normalwinkeln, von der Symmetralen eines Zentriwinkels usw. Das ist ja alles ganz modern; ob es in diesem Fall aber eine Erleichterung bedeutet gegenüber dem gewohnten Gang des Beweises, das scheint mir fraglich.

Im übrigen präsentiert sich der Leitfaden aber recht gut. Überall sehen wir auch gesunde moderne Anschauungen vertreten; zahlreiche gut gewählte Übungsbeispiele reihen sich sofort an die gewonnenen Sätze an, und im Anhang II folgt ein sehr reichhaltiges weiteres Material für die Vertiefung und Einübung. Der Anhang I gibt eine Anleitung, wie der Schüler seine geometrischen Zeichnungen am besten ausführt.

Die buchhändlerische Ausstattung ist gut.

23. **Franz Schiffner**, Leitfaden für den Unterricht in der darstellenden Geometrie an österreichischen Oberrealschulen und verwandten Lehranstalten. Mit 153 Fig. im Text, 1 lithogr. Tafel und 288 Übungsaufgaben. 2., durchgesehene, textlich unveränd. Aufl. 180 S. Wien, F. Deuticke. Geb. 3 M.

Da diese Auflage gegen die vorhergehende ungeändert ist, verweise ich auf den Pädagogischen Jahresbericht von 1903, der die Besprechung der ersten Ausgabe enthält. Auch die Neubearbeitung zeichnet sich aus durch klare Darstellungsweise; dabei ist die äußere Ausstattung ganz vorzüglich. Das Buch kann allen Fachlehrern lebhaft empfohlen werden.

24. **A. Schulte-Tigges**, Synthetische Geometrie der Kegelschnitte in engster Verbindung mit neuerer und darstellender Geometrie. Für die oberen Klassen höherer Lehranstalten bearb. Berlin 1907, G. Reimer. Geb. 1,50 M.

Das Buch ist ein Teil des Werkes: Hauptsätze der Elementar-Mathematik zum Gebrauch an höheren Lehranstalten von Dr. G. F. Mehler, bearbeitet von Schulte-Tigges, und zwar bildet es den ersten Teil der Oberstufe dieses Kompendiums. Erstrebt ist eine möglichst enge Verbindung der synthetischen Geometrie der Kegelschnitte mit den Elementen der neueren und der darstellenden Geometrie, wie es den Reformbestrebungen auf dem Gebiet der Mathematik entspricht.

In erster Linie soll der mathematische Unterricht das räumliche Anschauungsvermögen stärken und an funktionales Denken gewöhnen. Daß nun gerade durch die Verbindung der synthetischen mit der darstellenden Geometrie die Raumanschauung eine bedeutende Förderung erfahren muß, liegt auf der Hand. Ebenso selbstverständlich ist es, daß das funktionale Denken in der Abhängigkeit zwischen der abgebildeten Figur und ihrem Bilde reiche Stützen findet, und so glaubt der Verfasser mit Recht, durch die Anlage seines Buches den modernen Bestrebungen nachzukommen.

Ich gebe nun in folgendem die Inhaltsangabe: I. Einleitung in die neuere Geometrie: harmonische Punkte und Strahlen; Kreispolaren, Transversalen. Ähnlichkeitspunkte. Potenzlinien. Apollonisches Problem. II. Grundzüge der darstellenden Geometrie: Grundgesetze der Parallelprojektion. Übungen in senkrechter und schiefer Parallelprojektion. Übertragung von Eigenschaften der Parallelprojektion. Zentralprojektion. III. Grundzüge der synthetischen Geometrie der Kegelschnitte: Ellipse, Parabel und Hyperbel a) als geometrische Örter, b) als Kegelschnitte. Die Kegelschnitte a) als Zentralprojektionen des Kreises, b) als Erzeugnisse projektiver Gebilde.

Wegen seines reichen Inhalts kann das Werkchen als ein wertvolles Hilfsmittel beim Unterricht wie zum Selbststudium empfohlen werden.

25. Dr. **K. Schwering**, Trigonometrie für höh. Lehranstalten. Nach den amtlichen Lehrvorschriften bearb. 3. Aufl. Mit 17 Fig. Freiburg i. B. 1907, Herdersche Verlagsh. Geb. 1,30 M.

Im Vorwort betont der Verfasser, daß es sich bei einem Schulbuch für Trigonometrie nicht um einen systematischen Ausbau des trigonometrischen Stoffes handeln könne. Ein solcher sei wohl für mathematisch Gereifte angebracht, nicht aber für Schüler, die erst in diesen Teil der Wissenschaft eingeführt werden sollen. Das ist zweifellos richtig. Schon die Geschichte der Mathematik lehrt uns deutlich, daß auch die Erweiterung der mathematischen Kenntnisse keineswegs systematisch erfolgt. Die meisten Wahrheiten werden als Einzelsätze aufgefunden, ohne Zusammenhang mit andern und als Ergebnis der Untersuchung eines praktischen Sonderfalls. Ist dann von den verschiedenen Forschern genügend Material zusammengetragen worden, dann erst kann daran gedacht werden, den gesamten Stoff in systematischer Weise zu verarbeiten. Dies ist für gewöhnlich der Gang beim Ausbau einer jeden Wissenschaft, insbesondere der mathematischen, und er muß auch für die Gruppierung im Unterricht die Richtschnur abgeben.

Auch der Verfasser geht in dieser Weise vor. In drei Abschnitten führt er die Schüler in das Gebiet der Trigonometrie ein. Der erste Lehrgang, der unter dem Titel: „Anfangsgründe der Trigonometrie für die sechste Stufe höherer Lehranstalten“ zum Preis von 20 Pf. auch einzeln zu haben ist, behandelt das rechtwinklige und gleichschenklige Dreieck. Den Ausgangspunkt für die Betrachtungen bildet die Bestimmung des Dreiecksinhalts aus den drei Seiten nach der Heronischen Formel. Unter Benutzung derselben werden dann die Höhen eines beliebigen Dreiecks bestimmt, und nun benutzt Schwering die Werte für die Seiten und für die Höhen, um den Sinus eines jeden Winkels und damit den Winkel selbst auszurechnen. Hierauf folgt auch die Einführung der gebräuchlichen übrigen Winkelfunktionen. Wiederholungsaufgaben beschließen den Abschnitt.

Der zweite Teil enthält die Entwicklung der Hauptformeln für das schiefwinklige Dreieck. Der Sinus- und der Kosinussatz reichen ja aus zur Berechnung der vier möglichen Hauptfälle; darum stehen sie an erster Stelle. Erst dann geht der Verfasser dazu über, Beziehungen herzustellen zwischen den verschiedenen trigonometrischen Funktionen und ferner den Tangenssatz, sowie die Tangensformeln für die halben Winkel herzuleiten, als Ersatz für den Kosinussatz, falls die Zahlen unbequem sind. Die gewonnenen Resultate werden dann dazu verwandt, Streckenbeziehungen am Dreieck herzustellen, sowie alle Arten von Vierecken und die regelmäßigen Figuren zu berechnen. Bezüglich der letzteren

Aufgaben muß ich aber bemerken, daß dieselben ihren Platz viel richtiger direkt nach der Behandlung des gleichschenkligen Dreiecks gefunden hätten.

Der bis jetzt dargebotene Stoff reicht für kleine Schulverhältnisse völlig aus; ein dritter Teil bringt nun das systematische Beiwerk: die Additionstheoreme, die Funktionen der doppelten und halben Winkel, die Formeln für $\sin\alpha \pm \sin\beta$, $\cos\alpha \pm \cos\beta$, die Funktionen kleiner Winkel und die Berechnung der Zahl π durch die trigonometrische Inhaltsbestimmung ein- und umschriebener Polygone. Einige praktische Aufgaben über Feldmessung, Höhenmessung, Größe des Gesichtskreises usw. bilden den Schluß des recht empfehlenswerten Werkchens.

26. **Rudolf Schill**, Maturitätsfragen aus der darstellenden Geometrie nebst vollständigen Lösungen. Für die oberen Klassen der Realschulen und verwandter Anstalten, sowie für das Selbststudium zusammengestellt und gelöst. Wien 1907 u. 1908, F. Deuticke.
   II. Teil. 198 Aufg. Mit 130 Fig. auf 24 autographierten Doppeltafeln. 92 S. 3 M.
   III. Teil. 218 u. 33 Aufg. Mit 117 Fig. auf 18 autographierten Doppeltafeln. 108 S. 3 M.

Der zweite Teil beschäftigt sich mit der Darstellung von Körpern mit Parallel- und Zentralstrahlenflächen, sowie mit der von regelmäßigen Körpern samt ihren Schattenkonstruktionen. Der dritte Teil hat die Durchdringungen, die Zeichnung von Rotationskörpern und außerdem Schattenkonstruktionen zum Gegenstand und bringt ferner noch das Wichtigste aus der Linearperspektive.

Die Aufgaben wurden so zusammengestellt, daß der Schüler die ganze Sammlung als Nachschlagebuch benutzen kann; die genauen Inhaltsverzeichnisse werden ihm leicht die Gruppe bezeichnen, in denen ähnliche Aufgaben behandelt sind, wie er sie gerade braucht.

Die Einrichtung des Werkes ist in allen drei Teilen so, daß zu Anfang die Aufgaben aufgeführt sind; den zweiten Teil jedes Buches machen dann die ausführlichen theoretischen Lösungen aus, während die graphischen Lösungen dem Buche beigeheftet sind.

Das Werk wird vielen ein willkommenes Hilfsmittel beim Unterricht, bzw. beim Studium sein. Die Ausstattung ist recht gut, der Preis ist angemessen.

27. Prof. **K. G. Volk**, Die Elemente der neueren Geometrie. Unter besonderer Berücksichtigung des geometrischen Bewegungsprinzips. Für die oberen Klassen höherer Lehranstalten und zum Selbstunterricht bearbeitet. Mit 93 zum größten Teil zweifarb. Fig. im Text. 77 S. Leipzig 1907, B. G. Teubner. 2,20 M.

Reformbestrebungen gibt es auf allen Gebieten des Unterrichts; diejenigen auf dem Gebiet des mathematischen Unterrichts stehen zur Zeit im Vordergrund des Interesses. Neue Gesichtspunkte werden für dieses Fach aufgestellt, und es kann nicht geleugnet werden, daß diese modernen Gedanken sehr fruchtbringend sind, bzw. sein können. Speziell in der Geometrie erfuhr das starre System der Euklidschen Betrachtungsweise von jeher starke Angriffe. Was aber noch vor wenig Zeit nur der Wunsch von einzelnen war, tritt jetzt auf als ständige Forderung ganzer Kreise von Schulmännern. Nicht in ihrer starren Ruhe sollen die geometrischen Gebilde Gegenstand der Betrachtung sein, sondern gerade die verschiedenen Stadien ihrer Bewegung sollen besonders beachtet werden, damit das allen Lagen Gemeinsame, das Typische um so schärfer heraustritt. Schon Herbart sagt, daß die geometrischen Objekte als fließend,

d. h. als stetig veränderlich aufgefaßt werden müßten. Und der Mathematiker Hankel sagt: „Die antike Geometrie opfert zugunsten einer scheinbaren Einfachheit und Anschaulichkeit die wahre Einfachheit auf, die in der Allgemeinheit der Prinzipien und die wahre Anschaulichkeit, die in der Erkenntnis des Zusammenhangs geometrischer Gestalten in allem Wechsel und aller Veränderlichkeit ihrer sinnlich vorstellbaren Lage beruht." Das aber ist es ja, was nottut; nicht durch Einzelkenntnisse oder eine buntscheckige Fülle von Lehrsätzen wird der Geist bereichert, sondern durch kausale Zusammenhänge, die zu einem abgeschlossenen Ganzen streben. Das alles gibt aber allein die neuere Geometrie, sagt der Verfasser. Sie hat darum nach Steiners Ausspruch das Ideal einer Wissenschaft beinahe erreicht. Das stolze Euklidsche Wort, daß es keinen Königsweg zur Mathematik gebe, gilt jetzt nicht mehr; die neuere Geometrie ist (nach Hankel) dieser Königsweg.

Der Zweck des Büchleins ist nun, dieser Art von geometrischer Betrachtung neue Freunde zu gewinnen. Die Schule darf an solchen Dingen ferner nicht mehr vorbeigehen. Das Prinzip der Bewegung und damit zusammenhängend die stärkere Betonung der Lagebeziehungen, das sind Dinge, die größere Geltung im Schulunterricht erhalten müssen. In welchem Umfang und in welcher Folge das geschehen könne, soll das Buch zeigen, dessen Lektüre ich allen Fachgenossen aufs angelegentlichste empfehlen kann.

28. Dr. **Fr. Walther**, Oberlehrer, Lehr- und Übungsbuch der Geometrie für Unter- und Mittelstufe. Mit Anhang (für Realanstalten): I. Ebene Trigonometrie. II. Abbildung und Berechnung einfacher Körper. Berlin 1907, O. Salle. 2,20 M.

Drei Dinge sind es, die dem vorliegenden Buch seine Eigenart verleihen: „Es berücksichtigt erheblich stärker, als dies gemeinhin im Unterricht und in den Lehrbüchern geschieht, die Anschaulichkeit und den empirisch induktiven Ursprung der geometrischen Erkenntnisse, die Beweglichkeit der Raumgebilde und ihren funktionalen Zusammenhang." Dadurch will der Verfasser den Forderungen nachkommen, die in den letzten Jahren von hervorragenden Fachvertretern, wie auch von den verschiedenen Unterrichtskommissionen aufgestellt worden sind. — So ändern sich die Zeiten! Wer hätte noch vor verhältnismäßig wenig Jahren gewagt, den Geometrieunterricht der höheren Schulen auf empirisch induktive Grundlagen zu stellen? Empirismus in der Mathematik der höheren Schulen! Das ist ja die Art, wie die Volksschule ihren Schülern die geometrischen Wahrheiten zu erläutern sucht!

Ganz auf der Anschauung beruht der Vorbereitungskursus. Er ist sehr breit angelegt, steht aber nicht, wie das so vielfach üblich ist, isoliert da, sondern er ist mit dem Hauptlehrgang organisch verschmolzen. Sein Zweck ist, eine Anzahl notwendiger Begriffe zu erläutern und wichtige, grundlegende Sätze ablesen und begreifen zu lassen. Dabei soll das Zeichnen recht fleißig geübt werden. Gute Zeichnungen fördern den Sinn für Schönheit, und darin, wie auch in dem Umstand, daß nur bei großer Sorgfalt eine schöne Arbeit erhalten wird, liegen die ethischen Momente des Geometrieunterrichts.

Der nun folgende Hauptlehrgang führt nach und nach das deduktive Schlußverfahren ein. Doch läßt der Verfasser der Anschauung auch hier noch weiten Spielraum. „Anschauliche Wahrheiten überzeugen den Schüler, abgeleitete überreden ihn oft nur. Er hat zunächst auch noch gar kein Bedürfnis nach strenger Ableitung." Die Geometrie ist nach

Walther eine rein empirische Wissenschaft, eine Naturwissenschaft der räumlichen Gebilde, und es heißt nur dem historischen Entwicklungsgang folgen, wenn man das induktive Element auch im Schulunterricht stark hervortreten läßt. Die Deduktion übernimmt nur die nachträgliche Prüfung und Sicherung der anschaulich gefundenen Wahrheiten. Man solle also den Schülern den Weg zur Geometrie nicht versperren durch zu starre, rein logische Beweisführung, vor allem nicht durch das Auftreten einer solchen zu einer Zeit, in der der Geist des Schülers noch nicht nach logischen Beweisen verlangt.

Die geometrischen Gebilde erscheinen ferner im Unterricht fast stets in starrer Unveränderlichkeit. Das ist ein großer Fehler, weil dadurch jede induktive Schlußtätigkeit gelähmt wird. Raumgrößen müssen, wie alle andern Größen auch, die Möglichkeit der Bewegung haben; nur so offenbaren sie ihren wahren Charakter, ihre wahren Eigenschaften, nur auf diese Weise ist zu sehen, was wesentlich für alle Lagen und was nur zufällig ist.

Der Wechsel einer Größe führt meist aber auch die gesetzmäßige Änderung anderer, mit ihr in Verbindung stehender Größen im Gefolge; so ergibt sich dann von selbst der Begriff der Funktion. Es ist der Hauptbegriff der ganzen Mathematik, denn in ihm spricht sich das Gesetz der Wechselbeziehung aus, das die ganze Natur beherrscht. Gerade die Geometrie ist aber besonders imstande, diesen Begriff im Schüler zu bilden und ihn zu klären. Dabei ist es durchaus nicht notwendig, schon gleich das Wort Funktion auch zu gebrauchen. Wenn nur immer zusammengehörige Größen in ihrer Abhängigkeit voneinander betrachtet werden, ist das völlig ausreichend. Ist dann die Sache nach und nach zur Klarheit gekommen, dann hindert nichts mehr, auch den Namen einzuführen und von da ab alle Dinge unter diesen Gesichtspunkt zu stellen.

Im Vorausgehenden habe ich wohl die Haupteigentümlichkeiten des Werkes gekennzeichnet und zwar möglichst in Anlehnung an die Worte des Verfassers selbst. Des weiteren frage man das Werkchen selbst, das mich in hohem Grad interessiert hat. Ich bin sicher, daß es allen Fachgenossen ebenfalls Interesse abgewinnen wird.

Der Lehrstoff reicht bis UII einschließlich und enthält eine große Menge zeichnerischer und rechnerischer Übungsaufgaben, die dem Lehrer stets Auswahl lassen.

29. **Ernst Wienecke**, Rektor, Die Grundlehren der Planimetrie in genetischer Darstellung mit reichem Aufgabenmaterial und 191 Figuren nebst einer Formentabelle des rechtwinkligen Dreiecks. Berlin, Röthig & Co. 2 M.

Auch dieses Werkchen folgt insofern dem Zug der Zeit, als in ihm verlangt wird, im geometrischen Unterricht mehr als bisher das Prinzip der Bewegung hervortreten zu lassen. Sie gestattet eine allmähliche Formenänderung eines geometrischen Gebildes, „wobei sich dann das Konstante, das mathematische Gesetz, abhebt, während variable Eigenschaften als nebensächlich zurücktreten". Diese Behandlungsweise wird ja schließlich etwas mehr Zeit kosten, aber „nicht die Kürze der Zeit, in welcher ein Lehrsatz vermittelt werden kann, sondern die Gründlichkeit, mit der dies geschieht, ist maßgebend". Nur bei Verwendung dieses Bewegungsprinzips wird ein recht gründliches Verständnis erzeugt, indem der Schüler dadurch am besten erfährt, daß die geometrischen Wahrheiten nicht nur für *eine* Lage der Figur, sondern für *alle* gültig sind.

Das Buch bringt in drei großen Abschnitten den gesamten planimetrischen Stoff bis einschließlich der Lehre von der harmonischen Teilung. Der erste (kürzeste) Abschnitt hat die Grundgebilde der ebnen Geometrie zum Gegenstand: Gerade, Kreislinie, Winkel. Der zweite Abschnitt enthält die Lehre von den Parallelen. Der gesamte Lehrstoff bis einschließlich der Ähnlichkeitslehre ist auf drei Hauptgesetze der Parallelen zurückgeführt. Sie beherrschen das ganze Gebiet, ihnen ordnen sich darum alle andern Teile unter. Das erste Parallelengesetz ist von dem Verfasser formuliert worden: „Werden parallele Linien von einer Geraden geschnitten, so haben sie zu derselben gleiche Neigung." Hieran schließen sich an die Kongruenz der Dreiecke, der Winkelsatz, das rechtwinklige und das gleichschenklige (symmetrische) Dreieck und deren Beziehungen zum Kreis. Zwei weitere Paragraphen behandeln den geometrischen Beweis und die Konstruktionsaufgabe.

Der zweite Parallelensatz lautet: „Parallelen von gleichem Abstand erzeugen auf jeder von ihnen begrenzten Strecke Gleichteilung." Ihm ordnen sich unter die Sätze von dem Parallelogramm und vom Trapez, der Satz von den Schwerlinien, die Dreiecks- und Vierecksmessung, sowie die Verwandlung. Ferner werden hier noch besprochen die Anwendungen des ersten und zweiten Parallelgesetzes auf den Kreis, sowie die Beziehungen am rechtwinkligen Dreieck.

Auf das dritte Parallelengesetz: „Parallelen von ungleichen Abständen erzeugen auf jeder von ihnen begrenzten Strecke Proportionalteilung und zwar im Verhältnis ihrer Abstände", werden bezogen die Ähnlichkeit und die Proportionalität, ihre Anwendung auf Drei- und Vielecke, auf den Kreis, proportionale Flächen usw.

Der nun folgende Teilbabschnitt, die Proportionalmessung des Dreiecks überschrieben, „will die Trigonometrie nicht ersetzen, sondern nur anschaulich vorbereiten, vor allem aber die Gesetze der Proportionalität praktisch verwerten". Ein Schlußkapitel, das über das Geometriepensum hinausgeht, „soll dem strebsamen Schüler einen Überblick über die wichtigsten Kapitel der harmonischen Beziehungen geben".

Außer diesem Stoff gibt das Werkchen noch eine ganze Menge guter Aufgaben. Diese treten stets als „Gruppenaufgaben" auf, d. h. als solche, in „denen ein Stück durch eine große Reihe Ersatzstücke vertreten werden kann". Das gibt einen tieferen Blick in den logischen Zusammenhang, als durch Einzelaufgaben zu erreichen ist. Daß in diesen Beispielen oft auf Physik und Technik Bezug genommen wird, kann ich nur billigen. Den Rechenaufgaben sind die Resultate beigegeben.

Jedenfalls sind die „Grundlehren der Planimetrie" ein Werk, das zum Teil seine ganz eignen Wege geht, die im Geiste mit zu verfolgen jeden Fachgenossen gewiß interessieren wird.

30. Dr. **E. Wilk** und **E. Haase**, Geometrie der Mittelschule. Mit 219 in den Text eingedruckten Figuren. Dresden, Bleyl & Kaemmerer. 1,60 M.

Die Mittelschule steht zwischen der höheren Schule und der Volksschule und verlangt deshalb auch besondere, ihrem Charakter angemessene Lehrbücher. In der Planimetrie geht das vorliegende Buch bis zur Lehre von der Proportionalität der Linien im rechtwinkligen Dreieck und am Kreise, in der Trigonometrie werden rechtwinklige und schiefwinklige Dreiecke berechnet ohne Benutzung der Logarithmentafel; die Stereometrie endlich umfaßt die Berechnung aller wichtigen Körper. Überall nehmen die Aufgaben direkten Bezug auf das praktische Leben, und

gerade diese Teile des Buches scheinen mir die wertvollsten zu sein, wodurch jedoch kein Tadel gegen die übrigen Teile ausgesprochen werden soll.

b) Methodisches.

31. Dr. E. Wilk, Anweisung zur Geometrie der Mittelschule. 1. Teil Mit 112 Fig. Dresden 1907, Bleyl & Kaemmerer. 1,50 M.

Die Anweisung beschäftigt sich in ihrem vorliegenden ersten Teil mit der Geraden, dem Winkel, dem Dreieck, Viereck und dem Kreis. Der praktisch-methodischen Behandlung geht ein rein theoretischer Abschnitt voraus. In demselben führt der Verfasser etwa folgendes aus: Den Kindern der Mittelschule ist es nicht gegeben, die rein logische Ableitung aller Sätze zu verstehen. Es ist deshalb gar nicht zu umgehen, viele Sätze auf empirisch-experimentellem Wege zu beweisen, eventuell auch später, bei gereifterem mathematischem Verständnis, die logischen Beweise nachzuholen. Wo aber Beweise gegeben sind, da sind sie streng gegeben, allerdings so einfach wie möglich. Die Geometrie der Mittelschule huldigt einem „gemäßigten Fortschritt, der ebensoweit entfernt ist vom starren Verweilen in alten, ausgefahrenen Bahnen, wie vom Nachlaufen neuer, meist trügerischer Wegweiser. So ist ausgiebig Gebrauch gemacht von der Bewegung der geometrischen Gebilde und von der Symmetrie, welch letztere nicht nur ein geometrisches Erkenntnisprinzip, sondern auch ein ästhetisches Wertprinzip ist".

Ferner ist das Ziel des Buches, stete Fühlung mit den Aufgaben des täglichen Lebens zu behalten, ohne sich jedoch dabei in den Kleinkram des Fachmanns zu verlieren. „Nur was den engen Bezirk des Berufs überschritten hat und eingedrungen ist in den Vorstellungskreis des Volkes", ist zum Gegenstand praktischer geometrischer Probleme gemacht worden.

Um das vorgesteckte Ziel zu erreichen, muß der Schüler vor allem zur Selbsttätigkeit angehalten werden. Eine Aufgabe steht an der Spitze der Lehreinheit; erst ihre Lösung führt zu einem Satz, und dieser führt wieder zu Aufgaben zurück.

Mit diesen Ausführungen kann man sich ganz einverstanden erklären. Die praktische Durchführung entspricht auch im großen und ganzen der Theorie. So kann die „Anweisung zur Geometrie der Mittelschule" jedem Lehrer an einer solchen Anstalt als ein wertvolles methodisches Buch für die Vorbereitung empfohlen werden.

IV. Für gewerbliche und Fortbildungsschulen.

32. Dr. G. Ehrig, Geometrie für Baugewerkschulen und verwandte technische und gewerbliche Lehranstalten, mit besonderer Berücksichtigung der praktischen Anwendungen. II. Teil: Geometrie des Raumes (Stereometrie). Mit 116 Fig. Leipzig, F. Leineweber. 2,25 M.

Das Buch ist, seinem Zweck entsprechend, ganz den Bedürfnissen des praktischen Lebens angepaßt. Das hat sowohl die Auswahl des behandelten Stoffs, wie auch die angewandte Methode beeinflußt. Überall sind nur diejenigen Sätze aufgenommen worden, die praktisch von Bedeutung sind. Dabei stehen die Maßbegriffe selbstverständlich im Vordergrund, denn der künftige Bauhandwerker braucht in erster Linie eine richtige Kenntnis der Berechnungen von Oberflächen und Rauminhalten. Es konnte dem Verfasser ferner nicht darum zu tun sein, die geometrischen

Wahrheiten stets in strenger Weise abzuleiten; die Wege, die zum Ziel führen sollten, mußten so einfach wie möglich sein. Daß bei der Lehre vom Schwerpunkt ebner und räumlicher Gebilde die Ableitungen trotz aller elementaren Begründung doch etwas zu hohe Anforderungen an die jungen Leute stellen möchten, erkennt Ehrig selbst an. An dem Lehrer ist es, eine ihm passend erscheinende Auswahl vorzunehmen.

Das Buch wird sich mit Recht viele Freunde erwerben.

33. Prof. **Martin Girndt**, Raumlehre für Baugewerkschulen und verwandte bautechnische Lehranstalten. Leipzig, B. G. Teubner.
   I. Teil: Lehre von den ebnen Figuren. Mit 271 Fig. im Text und 5 Tafeln und 238 der Baupraxis entnommenen Aufgaben. 3. Aufl. 2,20 M.
   II. Teil: Körperlehre und Trigonometrie. Mit 72 Fig. im Text und 121 der Baupraxis entlehnten Aufgabe. 2., umgearb. u. verm. Aufl. 1,40 M.

Das charakteristischste Moment dieses Werkes ist die völlige Beseitigung alles dessen, was irgendwie entbehrlich ist und die stete Rücksichtnahme auf die Bedürfnisse der bautechnischen Praxis. Diese Grundsätze, die hinsichtlich der Stoffauswahl schon für die erste Auflage maßgebend waren, haben inzwischen die Zustimmung aller Fachkreise gefunden, und so lag gar kein Grund vor, den Leitfaden in seiner Anlage irgendwie zu verändern. Hinsichtlich der Beweisführung konnte es sich nicht darum drehen, mathematisch strenge Ableitungen zu geben. Als Werkzeug für die Beweisarbeit wurde stets das räumliche Anschauungsvermögen der Schüler benutzt. — Das Buch bringt neben der Theorie auch eine Menge Übungsmaterial; von den mehr als 400 Aufgaben sind die meisten unter direkter Mitwirkung von Männern der Praxis entstanden; sie sind vielfach mit Maßskizzen versehen und bringen den Stoff so, wie ihn die spätere Praxis liefert. Das kann bei dem speziellen Zweck des Werkes nur Zustimmung erfahren; dasselbe scheint mir überhaupt sehr brauchbar zu sein, und ich hoffe, daß es viele Abnehmer finden wird.

Die buchhändlerische Ausstattung ist vorzüglich und macht der Verlagsbuchhandlung alle Ehre.

V. Für weitergehende Studien.

34. Prof. Dr. **J. Sachs**, Lehrbuch der projektivischen (neueren) Geometrie. (Synthetische Geometrie, Geometrie der Lage.) 3. Teil: Pol und Polare — Mittelpunktseigenschaften. Involution. Brennpunktseigenschaften der Kurven 2. Grades. Nebst einer Sammlung gelöster und ungelöster Aufgaben, mit den Ergebnissen der ungelösten Aufgaben. Mit 550 Erklärungen und 172 in den Text gedruckten Figuren. Für das Selbststudium und zum Gebrauch an Lehranstalten bearbeitet. Bremerhaven 1907, L. v. Vangerow. 9 M.

Der zweite Teil des umfänglich angelegten Werkes ist im Pädagogischen Jahresbericht von 1901 besprochen worden. Der vorliegende dritte Teil zeigt dieselbe Grundlage wie alle Bände der Kleyerschen Enzyklopädie: der ganze Stoff wird in Form von Fragen, Antworten und Erklärungen behandelt. Ganz vortreffliche Zeichnungen und viele vollständig gelöste Aufgaben unterstützen das Verständnis; ein Anhang gibt die Ergebnisse zu den ungelösten Aufgaben, sowie kurze Hinweise in bezug auf den einzuschlagenden Weg. — Das Werk stellt eine Summe von Arbeit dar, die in ihrer Art wirklich bewunderungswürdig ist. Wer die drei Teile gründlich durchgearbeitet und begriffen hat, der darf von sich sagen, daß er den Gegenstand beherrsche. Das Werk ist allen Mathematikern aufs wärmste zu empfehlen.

35. **Max Simon**, Analytische Geometrie der Ebne. Mit 57 Fig. (Samml. Göschen.) 2., verb. Aufl. Leipzig, G. J. Göschen. Geb. 80 Pf.

Dieses ganz vorzügliche Bändchen der bekannten Sammlung liegt jetzt in der zweiten, verbesserten Auflage vor. Worin die Verbesserung besteht, kann ich beim Fehlen jedes Vorworts natürlich nicht entscheiden, zumal mir die erste Auflage nicht bekannt ist. Ich muß mich darum an den Inhalt allein halten. Dieser ist aber sehr gut, wenn er auch dem Zweck der Göschensammlung, dem Anfänger eine kurze Einführung in das Gebiet zu geben, nicht entspricht. Für solche ist das Buch nichts; dazu geht es in der ganzen Behandlung gleich zu allgemein vor. Es wendet sich mehr an Fortgeschrittene, denen die Grundlagen des Gebiets bereits vertraut geworden sind. Solchen Leuten bietet es aber sehr viel und sehr Anregendes, und ich habe das Bändchen deshalb an diese Stelle gesetzt. Es sei dem mathematischen Publikum nochmals warm empfohlen. Über den Umfang des behandelten Stoffs möge die folgende Inhaltsangabe sprechen: 1. Koordinaten und Punkt. 2. Die gerade Linie. 3. Der Punkt als Träger der sich in ihm schneidenden Geraden. 4. Parallel-Koordinaten-Transformation. 5. Der Kreis. 6. Die Kegelschnitte. 7. Die Parabel. 8. Die Ellipse. 9. Die Hyperbel. 10. Höhere Kurven. 11. Die Zissoide. 12. Lemniskaten. 13. Archimedische Spirale. 14. Die Zykloide.

VI. Verschiedenes.

36. **Burkhardt** und **Blank**, Mathematische Unterrichtsbriefe für das Selbststudium Erwachsener. Brief 1: Planimetrie. 32 S. Jena, Thüringer Verlagsanstalt. 60 Pf.

Das Werk will in fünf Kursen die gesamte Mathematik behandeln und soll den Lehrer vollständig ersetzen. Schon aus diesem Grund muß es viel breiter angelegt sein, als dies bei Schulbüchern der Fall ist. Damit hängt aber notwendigerweise zusammen, daß solche Werke eigentlich recht teuer sind. Es fragt sich darum sehr, ob diese Art mathematischen Studiums ratsam ist. Wer trotzdem diesen Weg gehen will, der mag sich ruhig die vorliegenden Unterrichtsbriefe zulegen.

C. Arithmetik und Geometrie.

1. **F. Kissel**, Übersichtliche Zusammenstellung der wichtigsten Grundformen der niederen Mathematik. Für die Schüler höherer Lehranstalten zusammengestellt. 3 Bdchn. I. Algebra. II. Planimetrie. III. Stereometrie und Trigonometrie. Kaiserslautern 1907, Ph. Rohr. Je 1 M.

Hier werden diejenigen Formeln und Sätze übersichtlich zusammengestellt, die der Schüler einer höheren Lehranstalt stets bereit haben muß, um seine Beispiele mit Erfolg durchführen zu können. Dabei soll das Werkchen kein sogenannter Faulenzer sein, sondern nur ein Nachschlage- oder Wiederholungsbuch für Sätze und Formeln, die vorher genau abgeleitet und gründlich verstanden sind. Als solches ist es ganz gut, nur ist der Preis der drei Bändchen recht hoch.

2. Prof. Dr. **K. Schwering**, Handbuch der Elementarmathematik für Lehrer. Mit 193 Fig. im Text. Leipzig 1907, B. G. Teubner. 8 M.

In den letzten Jahren ist die dreibändige Enzyklopädie der Elementarmathematik von Weber-Wellstein erschienen, die, auf ganz moderner Grundlage ruhend, alle Fragen der Elementarmathematik einschließlich der Anwendungen von wissenschaftlichem Standpunkt aus behandelt. Auch das vorliegende Werk hat die schulmäßigen Gebiete der Mathematik zum Gegenstand; aber die ganze Anlage ist eine andere als bei Weber-Wellstein.

Dieser setzt eigentlich Leute voraus, welche die behandelten Gebiete schon in ziemlicher Ausführlichkeit kennen; für Anfänger, die sich über alles das zum erstenmal orientieren wollen, eignet es sich nicht. Etwas anders steht die Sache bei dem Handbuch von Schwering. Auch es wendet sich nicht an Anfänger, sondern an schon Geübtere, nur nicht in dem Maß wie der breit angelegte Weber-Wellstein; es steht mehr in der Mitte zwischen den üblichen Schulbüchern und den Werken für Fortgeschrittene. Auf die Behandlung rein wissenschaftlicher Fragen ist deshalb nicht ganz verzichtet worden; das ist nur dann geschehen — auch bei Problemen, die aus der Schulmathematik herstammen —, wenn sie deutlich über die Grenzen desselben hinausgehen, also ohne direkten Wert für dieselbe sind. Wenn aber ein Gebiet geeignet erschien, Fragen der Schulmathematik von höherer Warte aus zu beleuchten, sie zu vertiefen, dann wurde es stets zur Behandlung herangezogen. So wendet sich das Buch deshalb auch in erster Linie an die Lehrer, und es wird vielen derselben ein guter Führer sein. Mit großer Sorgfalt werden die einzelnen Gebiete in logischer Weise aufgebaut, und es ist wirklich eine Freude, dem Verfasser bei seinen Ausführungen zu folgen. Dabei ist die äußere Ausstattung des Handbuchs sehr gut, wie bei allen Werken des rühmlichst bekannten Verlags. Möchte sich das Werk recht zahlreiche Freunde erwerben!

3. Dr. **A. Sturm**, Geschichte der Mathematik. Leipzig, G. J. Göschen. Geb. 80 Pf.

In dem vorliegenden 226. Bändchen der Sammlung Göschen wird dem Publikum eine Geschichte der Mathematik vorgelegt, die denjenigen Interessenten dienen soll, die weder Zeit noch Lust haben, sich in die großen Werke von Cantor, Hankel, Zeuthen u. a. zu vertiefen.

Der Inhalt zerfällt in drei Hauptabschnitte: Altertum, Mittelalter und Neuzeit. Im ersten Abschnitt erfahren wir das Wissenswerteste über die Mathematik bei den Ägyptern, Babyloniern, Griechen, Römern und Indern. Den größten Raum nimmt dabei naturgemäß die Besprechung der Griechen ein, denn sie müssen ja als die eigentlichen Begründer der wissenschaftlichen Mathematik gelten. Der zweite Teil handelt von der Mathematik der Araber und bespricht dann die Zeit der Abazisten und Algorithmiker, diejenige des Wiedererwachens der Mathematik in Europa und zuletzt die Zeit des Aufschwungs unserer Wissenschaft in Deutschland. Im dritten Abschnitt wird besonders ausführlich die Entwicklung der Mathematik im 17. und 18. Jahrhundert geschildert. In einem Anhang gibt der Verfasser das Inhaltsverzeichnis des rein mathematischen Teils der „Enzyklopädie der mathematischen Wissenschaften", um zu kennzeichnen, wie die jetzige Generation die Mathematik des 19. Jahrhunderts auffaßt.

Erwähnen will ich noch, daß dem Büchlein ein genaues Register (Wort- und Sachregister) beigegeben ist, wodurch ein schnelles Orientieren ermöglicht wird. — Ich empfehle das klar geschriebene und sehr übersichtlich gehaltene Bändchen allen Interessenten.

D. Sonstige Werke, Zeitschriften usw.

1. Dr. **W. Ahrens**, Mathematische Spiele. Mit einem Titelbild u. 69 Fig. im Text. (Aus „Natur und Geisteswelt".) Leipzig 1907, B. G. Teubner. Geb. 1,25 M.

Das Studium des kleinen Werkchens soll keine Arbeit sein, sondern ein unterhaltendes Spiel zur Ausfüllung müßiger und melancholischer

Stunden. Zu diesem Zweck ist es so geschrieben, daß jeder darin lesen kann, ohne daß irgendwelche mathematischen Vorkenntnisse vorausgesetzt werden müßten. Daß die Darstellung einer solchen populären Schrift breiter ist, als es für mathematisch Gebildete nötig wäre, ist selbstverständlich und gereicht dem Schriftchen keineswegs zum Nachteil. Aber nicht nur Unterhaltung gibt dasselbe; es belehrt auch, besonders durch viele eingestreute Fragen, zu denen die Antworten am Ende des Buches gegeben werden.

Bei dem reichen, interessanten Inhalt wird sich das billige und trotzdem so gut ausgestattete Büchlein sicherlich recht viele Freunde erwerben.

2. **Leo Tiet**, Über die Kongruenz und das Kongruenzgefühl und über die graphische Darstellbarkeit körperlicher Objekte. Wien 1907, A. Schroll & Co. 1,20 M.

Das Schriftchen behandelt Stoffe, die sowohl den Künstler, wie auch den darstellenden Zeichner interessieren, wendet sich aber in der Hauptsache an die letzteren. Sie werden das kleine Werkchen mit Interesse lesen.

3 **Hugo Dingler**, Grundlinien einer Kritik und exakten Theorie der Wissenschaften, insbesondere der mathematischen. München 1907, Th. Ackermann. 1,60 M.

Im Vorwort sagt der Verfasser, das Studium der Grundlagen der Mathematik führe sehr bald auf so allgemeine Probleme, daß sie mit den speziellen Mitteln der Mathematik nicht behandelt werden könnten. Und doch sei deren Lösung unbedingt nötig für ein ersprießliches Weiterkommen. Es wird nun versucht, einen umfassenden Standpunkt zu gewinnen, die Grundlagen einer allgemeinen „Wissenschaftslehre", von denen aus dann die speziellen Probleme der Einzelwissenschaften, besonders der mathematischen, beleuchtet werden könnten.

Es handelt sich hier in erster Linie darum, „eine scharfe Trennung herzustellen zwischen dem, was in den Wissenschaften Erfahrung und dem, was Hinzutat unserer denkenden Vernunft ist", ferner dreht es sich um die Frage, „welcher Art das Formale in den Wissenschaften ist". Mit diesen Dingen beschäftigt sich das erste Kapitel des Schriftchens.

Das zweite hat es zu tun mit den Erfahrungsbestandteilen und der Art ihrer Verknüpfung mit dem Formalen. Das letzte Kapitel endlich zeigt die Anwendung der gefundenen Resultate „auf die Wissenschaften und verschiedene, an ihnen auftretende Erscheinungen". Von größter Wichtigkeit ist es ferner, zu wissen, welches überhaupt die Sicherheit unserer Erkenntnis ist, d. h.: „Welche Gesetze sind immer wahr, so daß sie von keiner Beobachtung und von keinem Experiment umgestoßen werden können, und welches sind die, von denen das nicht gesagt werden kann?"

Das sind in Kürze die Dinge, die hier ergründet werden sollen. Des Näheren befrage man das Schriftchen selbst, das ich jedem Freunde einer philosophischen Betrachtungsweise warm empfehlen möchte.

4. **F. Klein**, Vorträge über den mathematischen Unterricht an den höheren Schulen. Bearbeitet von Rud. Schimmack. Teil I: Von der Organisation des mathemat. Unterrichts. Leipzig 1907, B. G. Teubner. 5 M.

Vorliegendes Werk ist der erste Band einer Reihe von Arbeiten, die unter dem Titel „Mathematische Vorlesungen an der Universität Göttingen" herausgegeben werden sollen. Der Name von Prof. Klein ist eng verwachsen mit den neueren Reformbestrebungen auf dem Gebiet des mathematischen Unterrichts. In mancherlei Einzelaufsätzen und in

kurzen Vorträgen hat er seine Stellungnahme hierzu gekennzeichnet; nun legt er dem mathematischen Publikum seine Auffassungen und Absichten und allerlei Ansätze, die er in seinen Vorlesungen gab, auch in einer zusammenhängenden Darstellung vor.

Der erste Teil des Werkes handelt von der Organisation des mathematischen Unterrichts an den verschiedenen Arten von Lehranstalten, an den Volksschulen und besonders an den höheren Schulen. Die Grundlage für diesen Abschnitt bildet die Vorlesung, die Prof. Klein unter dem Titel: „Über den mathematischen Unterricht an den höheren Schulen" im Winter 1904—05 gehalten hat. Schimmack, zur Zeit Probekandidat am Göttinger Gymnasium, hat diese Vorlesungen druckfertig gemacht und hierbei die Form so gewählt, als handele es sich um die unmittelbare Wiedergabe der Vorlesung. Klein geht aus von dem Gedanken, daß zwischen den Universitäten und höheren Lehranstalten eine Diskontinuität besteht, die der Sache schädlich sein müsse. Es sei darum dringend notwendig, darüber nachzudenken, wie die Schul- und Hochschulmathematik miteinander in nähere Verbindung zu bringen seien, denn in dieser Hinsicht sei noch viel zu wenig geschehen. Die Bemühungen Kleins sind nun darauf gerichtet, hierin eine Besserung anzustreben. Dazu ist vor allem nötig, die Organisationen des mathematischen Unterrichts sowohl an den Volksschulen und den höheren Schulen, wie auch an den Universitäten zu betrachten. Zuerst spricht der Verfasser nun von dem Rechnen in der Volksschule und bezieht sich bei seinen Urteilen hierüber besonders auf die „Aufgaben für das Rechnen in deutschen Schulen von Hellermann und Krämer", sowie auf die „Raumlehre für Mittelschulen von Martin und Schmidt". Was ihm da hauptsächlich auffällt, ist die konkrete, anschauliche Behandlungsweise des Stoffs, seine sorgfältige pädagogische Durchbildung, die von praktischen Gesichtspunkten geleitete Auswahl, wie zum Schluß die durchwegs dogmatische Darstellung des Materials. Bezüglich des vierten Punktes meint nun Prof. Klein, daß es sich in der Volksschule beim Rechnen vor allem darum handle, w i e man rechnet, nicht eigentlich darum, w a r u m man so rechnet. Auf den höheren Stufen werde dabei natürlich ein gewisses Gefühl dafür vorausgesetzt, daß eine Regel vernünftig sei. Nun, in dieser Frage ist er entschieden falsch unterrichtet. In dem Rechenunterricht der Volksschule handelt es sich keineswegs in erster Linie darum, w i e man rechnet, also um die Regel; nein, gerade das W a r u m spielt die Hauptrolle. Die große Zahl methodischer Anweisungen für alle Teile des mathematischen Unterrichts an der Volksschule dürfte Klein in dieser Sache doch eines Besseren belehren. Auch was er über die Ausbildung der angehenden Lehrer auf den Seminarien zu sagen weiß, ist nicht so ganz zutreffend; gerade die letzten Jahrzehnte haben in dieser Hinsicht große Besserung gebracht. Dagegen gefällt mir seine Stellungnahme zu der Forderung, daß auch für den angehenden Volksschullehrer der Universitätsbesuch verpflichtend sein solle, ganz gut. Sein Standpunkt, daß es viel einfacher und aussichtsreicher wäre, die bestehenden Lehrerseminare endlich einer zeitgemäßen, wirklich durchgreifenden Reform zu unterziehen, ist auch der meinige.

Ferner bespricht der Verfasser die Organisation des mathematischen Unterrichts an den sechs untersten Klassen der höheren Knabenschulen, den Mädchenschulen und mittleren Fachschulen, um dann überzugehen zu der historischen Entwicklung unseres Fachs an den höheren Schulen. Für die drei Oberklassen derselben haben die Lehrpläne von 1901 neue

Richtlinien gegeben; diese werden nun eingehend behandelt und die Reformvorschläge hierfür besprochen. Ein letzter Abschnitt des Werkes ist den Hochschulen gewidmet; ein Anhang bringt den Wiederabdruck zweier Aufsätze von Klein und den Meraner Lehrplan für Mathematik von 1905.

Geplant ist nun noch die Herausgabe zweier weiteren Teile, in denen ausgewählte Fragen aus der Arithmetik und Geometrie besprochen werden sollen. Diesen Teilen wird jeder Lehrer, der sich für die moderne Fortentwicklung des gesamten mathematischen Unterrichts interessiert, mit demselben Interesse entgegensehen, mit dem er diesen vorliegenden ersten Teil lesen wird, den ich hiermit nochmals aufs wärmste empfehle.

5. L. **Mittenzwey**, Schuldir., Mathematische Kurzweil oder 333 Aufgaben Kunststücke, geistanregende Spiele, verfängliche Schlüsse, Scherze, Überraschungen u. dgl. aus der Zahlen- und Formenlehre für jung und alt zur Unterhaltung und Belehrung. 5. Aufl. Leipzig 1907, J. Klinkhardt. 1,50 M.

Das Buch soll dazu dienen, an langen Winterabenden eine schöne Unterhaltung und daneben auch eine ganz nützliche Belehrung zu geben. Die Aufgaben sind in ein solches Gewand gekleidet, daß sie schon dadurch die Kinder anziehen. Es geht deshalb sehr wohl an, daß auch der Lehrer sich das Buch dienstbar macht und seinen Schülern „recht oft eine solche Nuß zum Knacken mit nach Hause" gibt.

In zwei Hauptteilen werden Aufgaben aus der Arithmetik und solche aus der Geometrie gebracht; doch ist diese Scheidung nicht überall so streng durchzuführen gewesen, und es könnten manche Exempel gerade so gut dem andern Teil untergeordnet werden.

Ein Schlußkapitel gibt die Lösungen zu allen Aufgaben und zwar meist mit mehr oder weniger ausführlicher Darstellung des Lösungsganges. So kann ich das Büchlein recht empfehlen; es wird jedem etwas geben und sich immer neue Freunde erwerben.

6. Dr. **H. Vogt**, Mathematik und Reformgymnasien. 40 S. Leipzig 1907, Dürrsche Buchh. 75 Pf.

Der Verfasser ist Professor am königlichen Friedrichs-Gymnasium zu Breslau und bricht als solcher eine Lanze für das „alte" Gymnasium. Die von so vielen und von so verschiedenen Seiten aufgestellte Forderung nach einer Reform des heutigen Gymnasiums bezweckt ihm im Grunde viel mehr als dies. Die meisten Freunde des Reformgymnasiums wollen — so meint er — die Umwandlung des „alten" Gymnasiums, die den andern Selbstzweck ist, nur als ein Mittel benutzen, „um in den Bau des humanistischen Gymnasiums Bresche zu legen". Wenn die Position des letzteren erst einmal gründlich erschüttert ist, dann werden diese Kreise nicht damit zögern, „neben der Fahne ‚lateinloser Unterbau', die bisher im Hintergrund gehaltene ‚Stärkung der Realien, Schwächung des Lateins, Abschaffung des Griechischen' offen zu entrollen". Für besonders einflußreich in diesem Sinn hält er den Verein deutscher Ingenieure und die Versammlung deutscher Naturforscher und Ärzte. Wenn er am Schluß seines Schriftchens ausruft: „Gründe man Realschulen, Oberrealschulen und Realgymnasien so viel, als das Bedürfnis und die schwankende Schätzung der Bildungswerte es fordert; wandle man, wo es nötig erscheint, Gymnasien in Realschulen um, aber gestehe man auch den Anhängern der klassischen Bildung das Recht und die Möglichkeit zu, ihre Kinder nicht an den Ausläufen, sondern an den Quellen unserer Kultur schöpfen zu lassen," so halte ich die daraus sprechende Sorge um den Bestand des Gymnasiums für unnötig.

Im Vorstehenden habe ich wohl den Haupt- und Schlußpunkt des kleinen Schriftchens skizziert. Die den ersten Teil bildende Kritik des Reformgymnasiums hat lediglich den Zweck, zu zeigen, wie in den Reformgymnasien trotz der gegenteiligen Behauptung die realistischen und mathematischen Fächer notwendigerweise Schaden leiden müssen, und wie gefährlich es deshalb sei, der Forderung nach Gründung solcher Anstalten zuzustimmen. Nur gilt die Hauptsorge des Verfassers in erster Linie dem Bestand des humanistischen Gymnasiums und nicht der Mathematik. Was er aber in dieser Kritik sagt, ist alles recht gut und zutreffend. Er zeigt, wie die Erhöhung der Stundenzahl in den unteren Klassen in keiner Weise die Verkürzung derselben in den Oberklassen ausgleichen könne. Durch diese andere Verteilung werden die schwierigsten Vorstellungen und Begriffe Schülern vorgelegt, die ihrer geistigen Entwicklung nach noch nicht reif dafür sind. Auf diese Weise überhäuft man, wie Simon sagt, die Kinder mit Mathematik und läßt die Jünglinge hungern.

Mit all dem, was Vogt hier sagt, bin ich völlig einverstanden, ebenso mit den schönen Ausführungen über den Wert der Mathematik. Ich empfehle das interessante Schriftchen jedem Lehrer, einerlei, ob er auf dieser oder jener Seite steht.

7. Dr. **Schilling**, Pädagogische Studien. Dresden, Bleyl & Kaemmerer. Preis des Jahrgangs (6 Hefte) 6 M.; einzelne Hefte je 1,30 M.

Jedes Heft dieser gut geleiteten Zeitschrift bringt in drei Abteilungen größere Abhandlungen, kleinere Beiträge und Mitteilungen und zuletzt Beurteilungen. Der Jahrgang 1906 enthielt z. B. die Abhandlung von Dr. Emil Schmidt: „Zur Psychologie des elementaren Rechenunterrichts", die im Pädagogischen Jahresbericht von 1906 besprochen wurde. Ich möchte hierdurch aber noch auf einige andere Artikel dieses Jahrgangs hinweisen.

Im ersten Heft spricht Dr. Kurt Geißler (Luzern) von der Entstehung der einfachsten Raumgebilde im Geiste. Es dürfte sicher viele Lehrer geben, die sich für diesen Aufsatz des in der mathematischen Literatur bekannten Verfassers interessieren und das um so mehr, wenn sie schon von seiner Lehre der Weitenbehaftungen gehört haben. Von kleineren Beiträgen erwähne ich den Aufsatz von A. Weiß über das Kopfrechnen (fünftes Heft), und den von Dr. B. Schmid über die Neugestaltung des mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterrichts.

Im Jahrgang 1907 hat mir besonders gefallen der Beitrag von Seminaroberlehrer E. Winkler (im vierten Heft), der von der Vertiefung des Unterrichts in der astronomischen Erdkunde handelt. Der Verfasser führt darin aus, daß eine solche Vertiefung nur durch eine möglichst enge Verbindung der astronomischen Geographie mit der Mathematik zu erzielen sei. Beide Fächer gehören notwendigerweise zusammen, indem die astronomische Erdkunde in der Hauptsache nur ein Anwendungsgebiet der Mathematik darstellt. Wie die Verhältnisse an den Seminaren jetzt liegen, verläßt der Seminarist in bezug auf die Kenntnisse in der mathematischen Erdkunde seine Anstalt nicht um allzuviel klüger, als er sie betreten hat. Das sollte aber nicht sein. Die mathematische Vertiefung der astronomischen Geographie hat auch eine hervorragende erzieherische Bedeutung. Die Betrachtung des gestirnten Himmels mit Hilfe der Mathematik zerstört die Bewunderung vor dem Bau des Weltalls nicht, sondern verfeinert und vertieft die Ehrfurcht vor dem Schöpfer.

In den kleineren Beiträgen des zweiten Heftes behandelt Ludwig Wagner das Wesen der Zahl und zieht dann hieraus praktische Folge-

rungen für den elementaren Rechenunterricht. Er sagt sehr richtig, daß auch im Rechenunterricht das Festhalten am Wort, der Verbalismus, die Ursache aller Unklarheiten sei und kommt zu folgenden, sehr vernünftigen Schlußfolgerungen: „Die Zahlen sind Maße von Mengen. Da die Mengen aber etwas Konkretes sind, so müssen auch ihre Maße greif- oder wenigstens sichtbar sein. Wir brauchen daher für unsere Kinder Anschauungsmittel. Und die gedächtnismäßige Kenntnis gewisser Operationsergebnisse, welche so viele Methodiker aus dem mechanischen Wortzählen ableiten, ist uns eine Frucht andauernden Operierens mit den Hilfsmitteln. Da endlich die Reihe der reinen Zahlen erst aus den Anzahlbezeichnungen naturgemäß hervorgeht, so bilden wir zuerst Zahlenmaße uns interessierender Zahlen mit Benennung und überlassen die Entstehung der reinen Zahlreihe sich selbst, im Gegensatz zu denen, die zuerst die Zahlreihe durch Vor- und Nachsprechen einüben."

8. Unterrichtsblätter für Mathematik und Naturwissenschaften. Organ des Vereins zur Förderung des Unterrichts in der Mathematik und den Naturwissenschaften. Begründet unter Mitwirkung von Bernhard Schwalbe, herausgeg. von F. Pietzker, Prof. Jährlich 6 Nummern. XIII. Jahrgang. 140 S. Berlin 1907, O. Salle. 3 M. (Einzelne Nummern 60 Pf.)

Gleich in der ersten Nummer des Jahrgangs erläßt der Vereinsvorstand einen Appell an die Fachgenossen, sich noch mehr als bisher an der Vertretung der Interessen des exakt wissenschaftlichen Unterrichts zu beteiligen. Der einzelne kann da wenig tun, und ein Zusammenschluß aller Beteiligten wird darum zur Notwendigkeit. In dem Verein zur Förderung des Unterrichts in der Mathematik und Naturwissenschaft, der seit 1891 besteht, und dem zurzeit fast die Hälfte aller an den höheren Schulen in Deutschland wirkenden Lehrer angehört, haben wir eine Organisation, die es jedem Lehrer ermöglicht, sich auch seinerseits an der Förderung der Unterrichtszwecke zu beteiligen. Der Verein sei deshalb allen Kollegen lebhaft empfohlen.

Volksschullehrer wird hierbei wohl die Tatsache interessieren, daß auch der an den Elementarschulen zu erteilende mathematisch-naturwissenschaftliche Unterricht nach den Satzungen des Vereins in dessen Arbeitsgebiet fällt. Es kann deshalb nur erfreulich sein, wenn durch Zutritt auch von Lehrern an Volks- und Mittelschulen die Pflege der Berührungspunkte zwischen dem an den einzelnen Schulgattungen zu erteilenden Unterricht an Umfang und Stärke gewinnt.

Neben vielen anderen bringt der Jahrgang 1907 folgende bemerkenswerte Arbeiten: Problem der Gletscherforschung (Heß, Ansbach). Die Neugestaltung des geometrischen Unterrichts (Walther, Halensee). Neue Darstellung des Grenzübergangs und des Grenzbegriffs durch Weitenbehaftungen mit besonderer Berücksichtigung des Schulunterrichts (Geißler, Luzern). Geometrische Ableitung trigonometrischer Formeln (Ibrügger, Stargard). Zur Frage der Korrektheit von Gleichsetzungen (Kullrich, Gera). Versuche über flüssige und gasförmige Körper, sowie aus der Wärmelehre und der Chemie (Rabenstorff, Dresden). Leonhard Euler. Sein Leben und Wirken (F. Müller, Berlin-Friedenau). Elektrostatische Versuche (Lohmann, Dresden). Ableitung der Neperschen Gleichungen der sphärischen Trigonometrie (Schmidt, Mainz).

9. Prof. Dr. **Th. Vogt** und Prof. Dr. **K. Just**, Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik. Begründ. v. Prof. Dr. T. Ziller. Dresden, Bleyl & Kaemmerer. Für Nichtmitglieder 5 M.

Auf dieses sehr gut redigierte Buch sei auch an dieser Stelle nochmals

mit allem Nachdruck hingewiesen. Jeder Jahrgang desselben bringt eine Anzahl der interessantesten Arbeiten über alle möglichen Gebiete des Unterrichts und der Erziehung, so daß wirklich jeder in irgend einer Weise pädagogisch Interessierte unbedingt auf seine Rechnung kommt. In diesem Referat möchte ich besonders aufmerksam machen auf einen recht interessanten Artikel von H. Ruppert: Die verschiedenen Zahlarten und die Rechenoperationen. (Jahrgang 1906.) Der Verfasser spricht darin von den Unklarheiten, die bezüglich der verschiedenen Zahlarten (pos., neg., imag., komplexe Zahlen) so häufig in den Köpfen der Schüler bestehen bleiben und von den Folgen, die diese Unklarheiten dann für den weiteren Fortschritt in der mathematischen Wissenschaft haben müssen.

Weitere Arbeiten des Jahrgangs sind: Thrändorf: Politik und Ethik. Vogt: O. Flügels Biographie Herbarts. Falbrecht: Platons Euthyphron. Flügel: Voluntarismus und Intellektualismus bei Say und Ribot. Schmidt: Was ist's um Herbarts Zucht? Glück: Zur Renaissance der Pädagogik. Vogt: Bedenkliche Meinungen der Gegenwart.

Inhalt des Jahrgangs 1907: Zillig: Darf der Altruismus zur Grundlegung des Bildungsideals und damit des Lehrplans für die Volksschule genommen werden? Thrändorf: Über den erzieherischen Wert der systematischen Glaubens- und Sittenlehre. Fack: Zur Lehre von den formalen Stufen. Friedrich: Die Ausbildung des ethischen und ästhetischen Urteils im Drama. Just: Der darstellende Unterricht. Hahn: Besprechung der Auswahl und der Anordnung des Stoffs im Grundlehrplan der Berliner Gemeindeschule.

IX. Geschichte.

Von
Ernst Kornrumpf,
Schuldirektor in Gotha.

Übersicht.

Unter den geschichtsphilosophischen Problemen nimmt naturgemäß den ersten Platz der Begriff der Entwicklung ein. Alles, was ist und geschieht, ist nicht das Werk eines blinden Zufalls, sondern ein einziger, sich im Zusammenhange fortsetzender Prozeß des Werdens oder der Entfaltung. Das gilt im besonderen auch von der Entwicklung der Menschheit von ihren Uranfängen bis zur Gegenwart. Diese allgemeine Menschheitsentwicklung ist nach Hegel eine ununterbrochene und unbedingt einheitliche. Sie vollzieht sich in den verschiedenen Formen der einzelnen Volksgeister. Jede Periode der Geschichte ist dadurch charakterisiert, daß in ihr ein besonderes Volk die leitende Stellung einnimmt und in seinem ganzen Leben den Inhalt zur Darstellung bringt, den der Gesamtgeist auf dieser Stufe in sich selbst erfaßt hat. Hat ein Volk diese Aufgabe erfüllt, so beginnt die Zeit seines Niedergangs; es übergibt die Herrschaft an ein anderes Volk, dem einst dasselbe Schicksal bestimmt sein wird. Der Untergang der Völker beruht also darauf, daß sie ihre Mission erfüllt haben, und daß für die ununterbrochene und einheitliche Entwicklung eine neue Kraft als Träger erforderlich ist. Während also die Entwicklung an sich stetig und ununterbrochen ist, gibt es im Leben der einzelnen Völker Fortschritt und Rückschritt; sie sind ja nur die Stufen der allgemeinen Menschheitsentwicklung. Durch den Entwicklungsbegriff hat Hegel der Geschichtswissenschaft einen unvergeßlichen Dienst geleistet; er hat uns zuerst energisch gelehrt, die Tatsachen der Überlieferung mit Auffassung zu beleben und in unmittelbarer Verbindung miteinander als Momente einheitlicher Entwicklung anzusehen. Es ist selbstverständlich, daß wir dabei unser Augenmerk auf die Völker selbst richten müssen, die in der Geschichte tätig hervorgetreten sind, auf den Einfluß, den sie aufeinander, auf die Kämpfe, die sie miteinander gehabt haben, auf die Entwicklung, die sie inmitten dieser friedlichen oder kriegerischen Beziehungen gewonnen haben, denn es gibt kein Volk der Erde, das ohne Berührung mit anderen geblieben wäre. Dieses „Gesetz des aufsteigenden und sinkenden Lebens in der Geschichte" sucht Willibald Henschel in seinem Buche „Varuna" (XII, 2) nachzuweisen, indem er, ausgehend von den Naturwissenschaften, auch den Menschen als das organische Glied einer Entwicklungsreihe auffaßt, auf dessen Geschichte sich die natürlichen Gesetzmäßigkeiten übertragen lassen. Freilich weist er die

Richtigkeit des Gesetzes der Hauptsache nach nur an den Kulturvölkern der alten Welt nach, wie überhaupt die großen Historiker des vergangenen Jahrhunderts beim Begriffe der Entwicklung zumeist nur an die Gesamtheit der Kulturvölker dachten. In die Anfänge der menschlichen Entwicklung und die einfachsten Verhältnisse der noch unkultivierten Naturvölker hinabzusteigen, überließ man den Naturwissenschaften. Erst in den letzten Jahrzehnten hat sich hierin ein Wandel vollzogen; da hat man auch die Vorgeschichte oder die Urgeschichte des Menschen in den Kreis der geschichtlichen Betrachtung und Darstellung gezogen, ist von da zu den unkultivierten Völkern fortgeschritten und hat, indem man auch die „Kindheit der Menschheit" vom entwicklungsgeschichtlichen Standpunkte betrachtete, erst in Wirklichkeit eine „Entwicklungsgeschichte der Menschheit" geschaffen, an deren Vervollkommnung und Ausgestaltung auch das vergangene Jahr fleißig gearbeitet hat. „Wie wir unser Wissen über den lebenden Menschen aus dem genauen Studium des toten schöpfen, so müssen wir gleicherweise unsere Kenntnis vom vorgeschichtlichen Menschen aus den mancherlei Knochenüberresten, Werkzeugmaterialien und anderen Produkten seiner Handfertigkeit zu gewinnen suchen. Aus diesem Grunde ist die vorgeschichtliche Forschung vorzugsweise eine Wissenschaft des Spatens, welche denn auch in den letzten Jahrzehnten ganz außerordentlich wichtige Ergebnisse zutage gefördert hat." Von diesen Ergebnissen, soweit sie die älteste Zeit der menschlichen Vorgeschichte betreffen, berichtet Ludwig Reinhardt in seinem allgemeinverständlich geschriebenen, umfangreichen, mit 535 Abbildungen geschmückten Werke „Der Mensch zur Eiszeit in Europa und seine Kulturentwicklung bis zum Ende der Steinzeit" (V, 1). Unter der Steinzeit verstehen wir diejenige älteste Zeit der menschlichen Kulturentwicklung, in welcher sich der Mensch außer Werkzeugen und Waffen aus Holz und anderem vergänglichen Material, das uns nicht erhalten bleiben konnte, sondern im Boden der Verwesung anheimfiel, hauptsächlich solcher aus Stein bediente. Diese Steinzeit umfaßt mehr Hunderttausende von Jahren, als die ihr bei uns Kulturvölkern folgende Metallzeit Tausende von Jahren zählt. Und nicht einmal diese verhältnismäßig so kurze Metallzeit gehört ganz der Geschichte an, während von der in ihrer Dauer so unvergleichlich längeren Steinzeit in unseren Kulturländern jegliche Überlieferung schweigt. Und doch haben auch die Menschen der Steinzeit ihre Geschichte gehabt und waren Wesen von Fleisch und Blut. Die Menschwerdung in ihren ältesten nachweisbaren Spuren verfolgen will auch Hans Pohlig in seinem knappen, für jedermann faßlich und anregend geschriebenen Buche „Eiszeit und Urgeschichte des Menschen" (V, 2), in dem er den inneren, ursächlichen Zusammenhang zwischen Eiszeit und Urgeschichte in den Vordergrund stellt und dadurch manchen von des Lebens rauher Härte derb Geschüttelten einen Trost gewährt; ist es doch sichtlich die bitterste Not, der schwerste Kampf um die Selbsterhaltung gewesen, der in grauer Vorzeit über die mitstrebende Tierwelt hinaus das Menschengeschlecht zu seiner Höhe erhoben hat. Dieser Wettbewerb ist auch noch heute als der stärkste Antrieb zur Fortbildung des einzelnen wie ganzer Völker anzusehen.

Seit jenen Tagen der großen Eiszeit ist ein unübersehbar langer Zug von Völkern über die Erde geschritten. „Keine Wüste Afrikas, keine Steppe asiatischer Hochebenen wäre weit und öde genug, um diesem Spiel von Tat und Leid, von Ernst und Lust zum Schauplatz zu dienen. Und wer seine Bühne übersehen wollte, dessen Auge müßte Tausende

von Meilen überfliegen, Tausende von Jahren überdauern können: Raum und Zeit selbst müßten auf ihr die hemmende Kraft verlieren.“ Und doch versucht es der geistvolle Berliner Historiker Kurt Breysig in seinem groß angelegten Werke „Die Geschichte der Menschheit“ (V, 3), eine Geschichte der Menschheit zu schaffen, „der wirklichen, ganzen, großen Menschheit, nicht der europäischen nur, oder der europäisch-vorderasiatischen, oder welche Teile man immer so lange für das Ganze ausgegeben hat“. Er legt zunächst den ersten Band des Werkes vor, der in Gemeinschaft mit den beiden ihm folgenden Bänden den Sondertitel führt: „Die Völker ewiger Urzeit“. Diese drei Bände sollen die rote Rasse, nämlich die Urbewohner Nord- und Südamerikas, die Australier, die nördlichsten und südlichen Asiaten und die niederen Neger schildern. Diese Völker stellen die erste Entwicklungsstufe der Menschheit, die Völker ewiger Urzeit, die über das Alter der Kindheit nicht hinauskamen, dar. Dabei wagt der Verfasser den Versuch einer wirklichen Entwicklungsgeschichte, „die nirgends eine beschreibende Aneinanderfügung von Taten oder Zuständen, sondern immer die Herstellung ursächlich verknüpfter, durch einheitliche Gedankenfäden verbundener Entwicklungsketten erstrebt; die nicht eigentlich die Geschichte der Sachen, der Einrichtungen und Gedanken, kurz, der einzelnen Handlungen, sondern die Geschichte der Handlungsweisen darstellt; die nicht eigentlich die Geschichte der Persönlichkeiten, der einzelnen, auch nicht der großen Einzelnen, sondern die Geschichte der Menschenformen, die Geschichte des großen Einzelnen, der Persönlichkeit selbst in lange Sichten, in weite Zusammenhänge ordnet“. Diese neue „Geschichte der Menschheit“ hat mancherlei Berührungspunkte mit Hans F. Helmolts „Weltgeschichte“, von der der neunte, der Schlußband, erschienen ist (V, 7). Sie zieht gleichfalls alle Völker der Erde, auch die nichtkultivierten, in den Kreis ihrer Darstellung, ordnet und gruppiert jedoch den Stoff nicht nach den Entwicklungsstufen, welche die Völker erreicht haben, sondern nach geographischen Gesichtspunkten, so daß also die Abhängigkeit der Menschen vom Boden den Ausschlag für die Anordnung gibt.

Den ersten Band einer „Entwicklungsgeschichte der Menschheit“ legt auch Hermann Schneider in „Kultur und Denken der alten Ägypter“ (XI, 9) vor. Er steht auf entwicklungsgeschichtlichem Standpunkte. Wie die embryonale Entwicklung des Menschen von den Keimzellen bis zur Geburt als gekürzte Wiederholung der Entstehung der menschlichen Gattung aus den ursprünglichsten einzelligen Lebewesen angesehen werden kann, ebenso läßt sich die Entwicklung des Kindes nach der Geburt als entsprechend gekürzte Wiederholung der Menschheitsentwicklung nach der Menschwerdung auffassen. Das biogenetische Grundgesetz in dieser umfassenden Form möchte der Verfasser allgemeiner etwa so gefaßt wissen, daß das Maß aller Entwicklung von der Entwicklung des Menschen zu nehmen ist. Der Übergang des entwicklungsgeschichtlichen Grundgedankens aus der Philosophie in die Einzelwissenschaften vermittels dieser Brücke ist verschieden weit fortgeschritten. Am schärfsten sind die Gegensätze zurzeit im Gebiete der Geschichtswissenschaft, wo die wenigen enthusiastischen Vertreter der einheitlichen, entwicklungsgeschichtlichen Betrachtungsweise der herrschenden Schule in offenem Kampfe gegenüberstehen. „Eine große philosophische Idee, der entwicklungsgeschichtliche Grundgedanke, das Rückgrat aller genetischen Weltbetrachtung, wird seit dem Anfang des 18. Jahrhunderts als Leitgedanke tiefer und tiefer in den empirisch gegebenen Stoff eingearbeitet. Natürlich

geschieht dies langsam, tastend und unsicher. Der Stoff fügt sich nur widerstrebend der neuen Form; der Block erscheint klotzig und kaum dem Bildhauer selbst viel versprechend; neben fertigen Bildsäulen steht er wie das Werk eines Pfuschers. Aber allmählich werden die Formen deutlicher, die Einzelheiten erkennbar. Die philosophischen Phantasien Goethes und St. Hilaires sind seit Darwins Arbeiten in die exakte Biologie maßgebend eingetreten. Von Herder und Hegel über Schlegel und Comte zu Lamprecht ist zweifellos die Masse empirischen Gehaltes in den Maschen des spekulativen Netzes mit der Zahl der Stufen gewachsen; die Grundlinien sind bestimmter hervorgetreten. Noch fehlt die Einarbeitung in ein ungeheures Material, die leuchtende Klarheit einfachster Hauptlinien im massenhaften Stoff; noch fehlt der Darwin der Geschichte. Aber kommen wird er, heute oder morgen. Die Geschichtswissenschaften werden die einheitliche entwicklungsgeschichtliche Betrachtungsweise Hegels, die bei ihrem ersten Auftreten für sie zu früh kam, voll in sich aufnehmen. Dann werden kommenden Geschlechtern die Grundlinien der „modernen Geschichtswissenschaft" so selbstverständlich sein, wie es uns die bleibenden Errungenschaften Niebuhrs und Rankes sind." Die Menschheit entwickelt sich als Ganzes. Diese Entwicklung will die vorliegende „Entwicklungsgeschichte der Menschheit" herausarbeiten in Gestalt einer Entwicklung des Menschengeistes. Sie will dabei bei den einzelnen Völkern beginnen, denn sie setzt voraus, daß in all ihren Einzelentwicklungen der gemeinsame Kern der Menschheitsentwicklung verborgen liegt, d. h. also, daß die sämtlichen Stufen der Menschheitsentwicklung jedes beliebigen Volkes nachweisbar sind. Einen ersten Teil dieser Entwicklungsgeschichte umfaßt der vorliegende erste Band, nicht eine ägyptische Geschichte überhaupt, sondern eine Entwicklungsgeschichte des ägyptischen Geistes, wie er sich in den Kulturarbeiten der Ägypter offenbart hat.

Eine Entwicklungsgeschichte aller der Völker, deren Lebensbetätigungen von weiterbildender Kraft auf andere Völker gewesen sind, bietet Theodor Lindner in seiner auf neun Bände berechneten „Weltgeschichte seit der Völkerwanderung", von der der fünfte Band zur Besprechung vorliegt. Er schildert die Kämpfe um die Reformation und den Übergang in die heutige Zeit (V, 6). Lindners Grundsätze sind bei der Besprechung der ersten Bände und bei der Anzeige seiner „Geschichtsphilosophie" angeführt worden, so daß ein Eingehen auf sie an dieser Stelle überflüssig ist. Dagegen ist der erste Band einer auf sechs Bände berechneten neuen „Weltgeschichte" erschienen, die „die Entwicklung der Menschheit in Staat und Gesellschaft, in Kultur und Geistesleben" darstellen will und von dem Berliner Historiker J. v. Pflugk-Harttung unter Mitwirkung von 23 der hervorragendsten deutschen Historiker, fast sämtlich Professoren an deutschen Universitäten, herausgegeben wird (V, 5). Der Band ist der vierte des Gesamtwerkes; er umfaßt von der Geschichte der Neuzeit das religiöse Zeitalter von 1500—1650. Alles, was für unsere Zeit von keiner oder doch von geringer Bedeutung ist, wird nur in gedrängter Kürze gestreift, damit ein um so breiterer Raum denjenigen Ereignissen gewidmet werden kann, die in politischer, wirtschaftlicher, sozialer, künstlerischer oder sonstiger Beziehung auch für unsere Zeit noch von Wichtigkeit sind.

Von entwicklungsgeschichtlichem Standpunkte aus schreibt auch Karl Lamprecht seine „Deutsche Geschichte", von der der siebente,

achte, neunte und zehnte Band vorliegen (VII, 3). Das umfangreiche Werk erzählt die Geschicke des deutschen Volkes von der Urzeit bis zur Gegenwart. Die vorliegenden Bände führen die Darstellung etwa von der Mitte des siebzehnten bis etwa zur Mitte des neunzehnten Jahrhunderts. Über die Grundsätze der Lamprechtschen Geschichtsauffassung und Geschichtsdarstellung haben wir uns bei der Besprechung der früheren Bände wiederholt geäußert, so daß wir nicht noch einmal darauf näher einzugehen brauchen.

Daß eine Entwicklung von niederen Stufen nach aufwärts besonders auch in geistiger Beziehung stattfindet, geht deutlich auch hervor aus der Geschichte des Orients. Die Ausgrabungen in Babylonien und Assyrien und den benachbarten Ländern bringen immer neue überraschende Ergebnisse und beweisen überzeugend, daß alle späteren Kulturen auf der altorientalischen Kultur beruhen oder doch stark von ihr beeinflußt sind, daß also auch eine untergegangene Kultur an der Entwicklung zur Vollkommenheit ihren wesentlichen Anteil hat. Das beweist Friedrich Delitzsch mit seinem neuen Vortrage „Mehr Licht (VI, 1), in dem er die bedeutsamsten Ergebnisse der babylonisch-assyrischen Grabungen für Geschichte, Kultur und Religion zusammenstellt; das beweisen aber auch die einzelnen Hefte der neuen Sammlung „Ex Oriente Lux", die von dem im Kampfe um „Babel und Bibel" an erster Stelle stehenden Berliner Assyriologen Hugo Winckler herausgegeben wird. Was diese Sammlung an „Licht aus dem Osten" verbreitet, das zeigen die unter VI, 2—7 besprochenen Einzelhefte.

Aber auch grundsätzliche Gegner der entwicklungsgeschichtlichen Auffassung und Darstellung sind im Berichtsjahre mit ihren Werken auf den Plan getreten. Es sind zwei katholische Historiker, für die sich von ihrem katholisch-konservativen Standpunkte aus das „Wie" und „Warum" alles geschichtlichen Geschehens anders vollzieht als für die vorstehend gekennzeichneten Historiker. Johannes Nikel ist nach seiner „Allgemeinen Kulturgeschichte" (XI, 10) der Überzeugung, daß es keine völlig objektive Geschichtschreibung und selbst bei den gelehrtesten und scharfsinnigsten Historikern keine absolute Gerechtigkeit und Voraussetzungslosigkeit gibt. Er tritt daher recht häufig dem Darwinismus und der materialistischen Geschichtsauffassung entgegen und setzt der Hypothese von der allmählichen Entwicklung die freilich von ihm auch nicht bewiesene Hypothese eines Herabsinkens von einer höheren zu einer niederen Kulturstufe entgegen. Er bezeichnet sein Werk als „einen kleinen Beitrag zur Erkenntnis des göttlichen Weltplanes" und stellt es „der Hochflut einer der christlichen Weltanschauung nicht gerecht werdenden Literatur" gegenüber. Auch Georg Grupp steht in seiner „Kulturgeschichte des Mittelalters" (XI, 11) auf demselben Standpunkte.

Es ist selbstverständlich, daß die Auffassung von einer allmählichen, einheitlichen Entwicklung von den niederen zu höheren Formen des Daseins nur da hervortreten kann, wo es sich um Darstellung langer Zeiträume handelt, während die meisten geschichtlichen Werke Einzeluntersuchungen und Einzelabhandlungen enthalten, bei denen von einer Entwicklung nicht die Rede sein kann. Sie sind freilich unbedingt notwendig als Bruch- und Bausteine, die der zusammenfügenden Hand eines Meisters zu einem einheitlichen Bau, zu dem Hause der Wissenschaft selbst, bedürfen. Die im Laufe von Jahrzehnten aufgehäuften ungeheuren Vorräte von derartigen Bruch- und Bausteinen sind auch

im abgelaufenen Jahre durch eine große Anzahl meist ganz vortrefflicher Werke vermehrt worden. Für die Alte Geschichte möchte ich nur hervorheben das ganz vortreffliche Werk des Italieners Guglielmo Ferrero über „Größe und Niedergang Roms“ (VI, 11) und die beiden Hefte aus der „Sammlung Göschen“ über „Neutestamentliche Zeitgeschichte“ (VI, 8) von W. Staerk, in denen er den historischen und kulturgeschichtlichen Hintergrund des Urchristentums und die Religion des Judentums im Zeitalter des Hellenismus und der Römerherrschaft in knapper, übersichtlicher Weise zusammenfaßt.

Aus der deutschen Geschichte liegen zunächst zwei kurz zusammenfassende Längsschnitte vor, nämlich „Deutsches Fürstentum und deutsches Verfassungswesen“ von Eduard Hubrich (VII, 6) und „Die Seemacht in der deutschen Geschichte“ von E. v. Halle (XII, 7). Als Realkommentar zu den Volks- und Kunstepen und zum Minnegesang veröffentlicht J. Dieffenbacher in der „Sammlung Göschen“ zwei Bändchen über „Deutsches Leben im zwölften und dreizehnten Jahrhundert“ (VII, 2), während W. Zelle von seiner vierbändigen „Geschichte der Freiheitskriege“ (VII, 9) den Schlußband, der über die hundert Tage von Elba bis nach St. Helena 1815 erzählt, und den ersten Band, der das Völkerdrama in Rußland 1812 schildert, bereits in zweiter Auflage vorlegt. Friedrich Meinecke berichtet in seinem streng wissenschaftlich gehaltenen Werke „Weltbürgertum und Nationalstaat“ (XII, 1) über die Entstehungsgeschichte des nationalstaatlichen Gedankens in Deutschland im Laufe des neunzehnten Jahrhunderts, während der ehemalige Redakteur des „Vorwärts“, Kurt Eisner, in seinem Buche „Das Ende des Reichs“ (VII, 8) vom sozialdemokratischen Standpunkte aus an dem reichsdeutschen und preußischen Zusammenbruch, der sich in den Jahren 1789—1807 vollzog, zeigen will, „wie Deutschland unterhalb der großen Revolution zurückblieb; wie es von ihr, indem es sich vor ihr zu verkriechen bemüht war, auf der Flucht eingeholt und von ihr niedergeschlagen wurde; wie sich eine Annäherung an die vorgeschrittenste europäische Entwicklung gerade in dieser Katastrophe durchsetzte, die aber dann mit dem militärischen Siege der absoluten Monarchie und der feudalen Grundbesitzerklasse wieder rückgängig gemacht wurde“. Beachtung verdient zweifellos auch das in großem Format erschienene recht umfangreiche Werk seines sozialdemokratischen Gesinnungsgenossen Hugo Schulz, „Blut und Eisen“ (XII, 5), das Krieg und Kriegertum in alter und neuer Zeit schildert, die Kinder des Proletariats zur Erkenntnis der treibenden Kräfte in der geschichtlichen Entwicklung bringen und den Nachweis führen will, daß vom Altertum bis an die Schwelle der neuesten Zeit das demokratische Element auch im Militarismus seine sieghafte Kraft durchsetzt, so daß aus dieser geschichtlichen Lehre die Sozialdemokratie den berechtigten Schluß ziehen zu dürfen glaubt, daß sie mit ihrer Forderung auf Demokratisierung des Heerwesens auf breitester Grundlage auf dem richtigen Wege ist.

Unter den biographischen Werken sind eine ganze Reihe den Ereignissen vor 150 Jahren (1757) und vor 100 Jahren (1807) gewidmet. Es sei hier nur ganz kurz hervorgehoben E. Normanns Monographie „Friedrich der Große als Mensch und Philosoph“ (IX, 3), Karl Bleibtreus minutiöse Schilderung Friedrichs des Großen im Jahre 1757 in seinem Buche „Preußen gegen Europa“ (IX, 4), Theodor Rehtwischs Blätter der Erinnerung

an den großen König und das Jahr 1757 in seinem stattlichen Bande „Leuthen" (IX, 6) und die 24 Einzelaufsätze „Aus der Zeit Friedrichs des Großen" von G. B. Volz. Des großen Königs großem Reiterführer „Friedrich Wilhelm von Seydlitz" sind zwei Biographien gewidmet (IX, 8, 9), während Ludwig Keller mit liebevoller Feder die knappe Lebensskizze eines Freundes und Zeitgenossen Friedrichs des Großen, des „Grafen Wilhelm von Schaumburg-Lippe" (IX, 10) zeichnet. Die Zeit vor 100 Jahren führt uns Hans Delbrück lebhaft vor die Augen in seinem zweibändigen „Das Leben des Feldmarschalls Neidhardt von Gneisenau" (IX, 12), während Gustav Wolf in „Bismarcks Lehrjahre" (IX, 14) in das innere Werden des jungen Bismarck einführt und Ed. Hüsgen in warmer Verehrung ein gründliches Lebens- und Charakterbild von Bismarcks langjährigem, redegewandtem und schlagfertigem parlamentarischen Gegner „Ludwig Windthorst" (IX, 15) entwirft. Von weiblichen Biographien möchte ich noch erwähnen das nach den neuesten Forschungen und Veröffentlichungen aus englischen Staatsarchiven entworfene Lebensbild der „Maria Stuart" (IX, 18) von Charlotte Lady Blennerhasset, die in einem stattlichen Bande vereinigten Lebensskizzen der „Fürstinnen auf dem Throne der Hohenzollern in Brandenburg-Preußen" (IX, 20) von F. Bornhak und die in der Sammlung „Frauenleben" in geschmackvollsten Einzelbänden erschienenen Biographien der Königin Luise, Marie Antoinette, Charlotte von Schiller und Johanna v. Bismarck (IX, 22, 24).

Auch auf dem Spezialgebiete der Kunstgeschichte sind einige bedeutsame Werke erschienen. Cornelius Gurlitt charakterisiert von der hohen Warte eines gründlichen Kunstkenners und warmen Kunstfreundes aus „Die Kunst des neunzehnten Jahrhunderts" (IX 5), indem er, mitten im Kunstleben Deutschlands und in vielfach inniger Verbindung mit zahlreichen Künstlern stehend, nicht zusammenhanglos Künstler an Künstler und Kunstwerk an Kunstwerk reiht, sondern gleichsam ein Stück eigener Entwicklung, ein Stück eigenen Lebens gibt. Von Wilhelm Lübkes weitverbreitetem „Grundriß der Kunstgeschichte" (XI, 1) ist bereits in vierzehnter Auflage der erste Band erschienen, der, die Kunst des Altertums behandelnd, von Max Semrau völlig neu bearbeitet ist und textlich wie illustrativ gleich sehr hervorragt. Als ein knapper, dabei guter und zuverlässiger Führer in die Geschichte des künstlerischen Lebens aller Zeiten stellt sich der „Grundriß der Kunstgeschichte" (XI, 2) von A. Bohnemann dar.

Fragen wir nun zuletzt nach dem Gewinn, den der Geschichtsunterricht im engeren Sinne aus dem Berichtsjahre zu verzeichnen hat, so ist seine Ausbeute nicht bedeutend. Unter den verhältnismäßig recht wenigen Lehrbüchern für höhere und niedere Schulen ragt keins hervor, das auf neuen Wegen zum alten Ziel gelangen möchte. Erwähnt sei nur das „Historisch-politische Abc-Buch" von M. Mertens (XII, 8), das als knappes Nachschlagebuch die Schüler unserer höheren Lehranstalten und auch weitere Kreise des Volkes in den Stand setzen will, die im Geschichtsunterrichte oder bei der Lektüre von Geschichtswerken und Zeitungen unverstanden gebliebenen Ausdrücke nachschlagen zu können, um dadurch in ihrem Streben nach Erweiterung und Vertiefung ihrer geschichtlichen und politischen Bildung gefördert zu werden. Für die Hand des Lehrers des achten Schuljahres ist

bestimmt B. Hofmanns „Die deutsche Kultur in ihrer geographischen Grundlage und geschichtlichen Entwicklung.." (VII, 10), in dem der Verfasser auf Grund von Längsschnitten einen vereinigten kulturgeographischen und kulturgeschichtlichen Unterricht erstrebt, der zugleich als Hilfsmittel für die staatsbürgerliche Erziehung in der Fortbildungsschule gedacht ist. Neben einigen ausschließlich für die preußische Volks- und Mittelschule bestimmten Methodiken, in denen in hergebrachter Weise das Material knapp und übersichtlich besonders für die Hand der Seminaristen und jungen Lehrer zu Prüfungszwecken zusammengestellt ist, ragt bedeutsam H. Scherers „Führer durch die Strömungen auf dem Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften" in seinem dritten und vierten Heft „Geschichtswissenschaft" und „Geschichtsunterricht" (II, 1) hervor. Er will über die Entwicklung der Wissenschaft, sofern sie mit der Pädagogik in Beziehung steht, und der Methodik im neunzehnten Jahrhundert so weit orientieren, als es zum Verständnis des heutigen Standpunktes nötig ist. Für die Fortbildung des Lehrerstandes bestimmt, wird er diese zweifellos in besonderem Maße zu fördern geeignet sein.

Literatur.

I. Zur Geschichtsauffassung.

1. **Georg Simmel**, Die Probleme der Geschichtsphilosophie. Eine erkenntnistheoretische Studie. 3., erw. Aufl. XII u. 179 S. Leipzig 1907, Duncker & Humblot. 3,20 M.

Die dritte Auflage des bedeutsamen, aber nicht immer leicht verständlichen Buches zeigt gegenüber der zweiten, die im 58. Jahresbericht (1905) S. 349 angezeigt und ihrem Inhalte nach skizziert worden ist, nur unwesentliche kleine Änderungen auf. Neben manchen Korrekturen im einzelnen hat sie eine Reihe von Zusätzen erfahren, die nicht eine Verbreiterung des Prinzips über immer mehr Oberflächenerscheinungen bezwecken, sondern vielmehr die einzelnen Reflexionen und Beobachtungen in immer tieferen Schichten mit der Einheit des philosophischen Grundes zu verknüpfen suchen.

2. Dr. **Otto Kaulfuß**, Die Grundprobleme der Geschichtsphilosophie mit besonderer Berücksichtigung der Hegelschen Anschauungen. 78 S. Bromberg 1907, Mittlersche Buchh. 1,50 M.

Der Verfasser geht aus von den zwei verschiedenen Auffassungen über die Aufgabe der Geschichtsphilosophie. Die eine Gruppe der Geschichtsphilosophen betrachtet sie als die Philosophie des geschichtlichen Verlaufs, d. h. „als eine philosophisch erzählte Universalgeschichte und die Erkenntnis ihres objektiv vorhandenen inneren Zusammenhanges, mit den aus dieser universellen philosophischen Geschichtsbetrachtung sich ergebenden allgemeinen Resultaten"; die andere Gruppe betrachtet sie als die Philosophie der Geschichtswissenschaft, d. h. „die Behandlung der eigentlich methodologischen, sowie der allen Zweigen der Geschichtswissenschaft gemeinsamen allgemeinen Grundfragen und Grundprobleme über Wesen und letzte Ziele der Geschichtswissenschaft". Zur ersten Gruppe gehört Hegel und mit ihm der Verfasser. Er behandelt die „Grundprobleme der Geschichtsphilosophie" in drei Teilen. Der erste nur wenige

Seiten umfassende Teil beschäftigt sich mit der Methode der Geschichtsphilosophie, ihrer Grundlage und dem Wege zur Lösung der geschichtsphilosophischen Aufgabe. Der zweite, der Hauptteil, erörtert die eigentlichen Prinzipienfragen und Grundprobleme der Geschichtsphilosophie. Der dritte Teil verbreitet sich kurz über einige Grundfragen der Philosophie der Geschichtswissenschaft, nämlich über das eigentliche Arbeitsgebiet der Geschichte, ob politische oder Kulturgeschichte, über das Verhältnis von Geschichte und Politik und über den erzieherischen Wert der Geschichte. Im zweiten Teile werden neben dem metaphysischen Problem, dem Gottesbegriff, besonders die historisch-psychologischen Probleme behandelt, nämlich der Begriff der Entwicklung im allgemeinen, der Begriff der Gesetzmäßigkeit, das Verhältnis von Individualität und Gesamtheit, der Begriff des Fortschritts und die Bedeutung der Ideen in der Geschichte. Die Ausführungen, im allgemeinen durchaus einfach und leicht verständlich gehalten, sind für jeden empfehlenswert, der nach einer knappen Einführung in dieses Gebiet sucht.

II. Methodisches.

1. **H. Scherer**, Schulrat, Führer durch die Strömungen auf dem Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften; zugleich ein Ratgeber für Lehrer und Schulbeamte bei der Einrichtung von Bibliotheken. Herausgegeben unter Mitwirkung von Gelehrten und Schulmännern. Leipzig 1907, E. Wunderlich.
   3. Heft: Geschichtswissenschaft. 168 S. 2 M.
   4. Heft: Geschichtsunterricht. 207 S. 2 M.

Jedes Heft dieses „Führers" zerfällt in zwei Teile. Der erste Teil stellt die Strömungen auf dem Gebiete der Geschichtswissenschaft und des Geschichtsunterrichts in den letzten Jahrzehnten dar, soweit sie für die Fortentwicklung von Wissenschaft und Unterricht von wesentlicher Bedeutung gewesen sind. Der zweite Teil gibt eine Auswahl aus den besten, der Fortbildung der Lehrer dienenden Werken mit kurzer Charakteristik. „Der Führer und Ratgeber hat die Fortbildung der Lehrer im allgemeinen, ohne Rücksicht auf einen besonderen Zweck, auf eine Prüfung, im Auge;" „er soll den Weg zur Fortbildung der Lehrer zeigen und die Mittel, die zum Ziele hinführen, angeben".

Das dritte Heft, „Geschichtswissenschaft", an der Hand der im zweiten Teile verzeichneten Werke bearbeitet, will auf etwa 120 Seiten Richtlinien für das Geschichtsstudium geben. Eine Zusammenfassung des Inhalts in größere Abschnitte mit orientierender Überschrift ist leider unterblieben, so daß der Leser selbst sich der Mühe einer derartigen notwendigen Zusammenfassung unterziehen muß, da er an den dazu geeigneten Stellen doch einen Ruhepunkt für sein Studium haben muß, von dem aus er den bisher zurückgelegten Weg zum Zwecke der Sammlung und Ordnung des erarbeiteten Materials überschauen kann. Das Heft verbreitet sich u. a. über das Wesen der Geschichtswissenschaft, ihre Quellen, die Sage, die Faktoren der Geschichte, die geographischen und wirtschaftlichen Verhältnisse, die Rassenunterschiede, über Kultur, Volk, Nation, Staat, Stand und Klasse, Individuum, Personen und Massen, objektive und subjektive, individualistische und kollektivistische Geschichtsauffassung. Sodann wendet es sich der Darstellung der Geschichte zu und berichtet dabei über die Gliederung der Geschichte, über Weltgeschichte, Staaten- und Kulturgeschichte, die Entwicklung der Geschichtswissenschaft und die verschiedenen Arten der Geschichtschreibung.

Im Anschluß daran charakterisiert es die hervorragendsten neueren Vertreter der Geschichtswissenschaft, ihre Auffassung und Darstellungsweise: Schlözer, Schiller, Schlosser, Niebuhr, Dahlmann, Ranke, Sybel, Riehl, Biedermann, Freytag, Giesebrecht, Mommsen, Treitschke, Henne am Rhyn, Hellwald, Lamprecht u. a. Dann wandet es sich der Geschichtsphilosophie und ihren bedeutendsten Vertretern von Augustinus bis Lamprecht zu, um im Schlußabschnitt die Bestrebungen nach Aufstellung der Gesetze in der Geschichte kurz zu würdigen.

Das vierte Heft, „Geschichtsunterricht", ist genau in derselben Weise angelegt wie das dritte, nur mit dem Unterschiede, daß jeder der 39 Abschnitte des ersten Teils, der „Einführung", eine besondere Überschrift trägt, so daß der Leser sofort weiß, womit er sich augenblicklich beschäftigt. Eine Zusammenfassung dieser kleinen Abschnitte in größeren Gruppen findet auch hier nicht statt. Das erste Drittel des Buches gibt einen knappen Abriß der Geschichte der Methodik des Geschichtsunterrichts von Comenius bis zu den preußischen Bestimmungen über das Präparanden- und Seminarwesen vom 31. Juli 1901. Weitere Gruppen von Abschnitten sind der Auswahl, Anordnung und Behandlung des Geschichtsstoffes gewidmet, wobei alle Fragen, die die Methodik dieses Faches in den letzten Jahrzehnten aufgeworfen hat, kurz beleuchtet werden. Ein etwas umfangreicherer Abschnitt charakterisiert den Geschichtsunterricht nach den Forderungen der heutigen Didaktik, wie ihn Verfasser sich denkt, woran sich auf etwa 25 Seiten des Verfassers Auswahl und Anordnung des Lehrstoffs schließt. Im Schlußabschnitt, „Didaktische Bearbeitungen", zeigt der Verfasser an zehn Beispielen, wie er auf Grund seiner Erfahrung und seines Nachdenkens den Geschichtsstoff im einzelnen nach didaktischen Grundsätzen bearbeiten würde.

Es liegt in der Natur der Sache, daß wir bei der Fülle des Gebotenen nicht mit allen Einzelheiten einverstanden sind, daß wir auch nicht glauben, daß trotz der großen Zahl der in der „Bücherei" aufgeführten Werke die Auswahl auf allgemeine Zustimmung wird rechnen können, zumal manches bedeutsame Werk fehlt. Doch wird kein Lehrer, der sich mit Studien über Geschichtswissenschaft und Geschichtsunterricht beschäftigt, an diesem „Führer" und „Ratgeber" vorübergehen können, ohne sich seiner Führung anzuvertrauen und seinen Ratschlägen zu folgen.

2. **Carl Reim**, Methodik des Geschichtsunterrichts. VII u. 212 S. Halle a. S. 1907, H. Schroedel. 2,50 M.

Der Verfasser hat länger als ein Jahrzehnt die methodischen Anweisungen im Geschichtsunterricht an einem preußischen Lehrerseminar erteilt. Aus seinen Aufzeichnungen zu diesem Unterricht ist die vorliegende Schrift entstanden, die in erster Linie dem Unterricht am Seminar dienen will. Daher auch die gute Gliederung und übersichtliche Anordnung des Stoffes, die einfache Ausdrucksweise, die ausschließlich für die Volksschule ausgewählten Beispiele usw. Die Gliederung ist dieselbe wie in allen derartigen Büchern: Zweck und Aufgabe des Geschichtsunterrichts, Auswahl und Anordnung des Stoffes, das Lehrverfahren, Geschichte der Methodik des Geschichtsunterrichts, Verfügungen, Winke für die Fortbildung. Das Lehrverfahren gründet sich auf die Theorie der Formalstufen. Die Literaturangaben lassen nicht selten Vollständigkeit und Gründlichkeit vermissen. Sonst wird auch dieses Buch seinen Zweck gut zu erfüllen imstande sein.

3. **Wilhelm Hering**, Methodik des Geschichtsunterrichts in der preußischen Volksschule. 155 S. Leipzig 1907, Dürrsche Buchh. 2 M.

Das Buch beschränkt sich durchaus auf die preußische Volksschule, bringt also auch die von den preußischen Schulbehörden erlassenen amtlichen Vorschriften. Es ist in erster Linie für die Lehramtskandidaten zur Vorbereitung auf die Prüfungen bestimmt und diesem Zwecke entsprechend knapp und übersichtlich in seiner Anordnung, reich gegliedert, zahlreiche Belegbeispiele enthaltend, im übrigen aber ohne längere Untersuchungen und Beweisführungen, so daß die meisten Behauptungen auf Treu und Glauben hingenommen werden müssen. Die Anordnung des Stoffes ist die übliche: die Aufgabe des Geschichtsunterrichts, die Auswahl des Stoffes, nähere Betrachtung des Geschichtsstoffes in der Volksschule, die Anordnung und Durcharbeitung des Stoffes, die Hilfsmittel des Geschichtsunterrichts, die Vorbereitung des Lehrers, die geschichtliche Entwicklung des Geschichtsunterrichts, die wechselnde Stellung des Geschichtsunterrichts in der Volksschule. Die Behandlung des Einzelstoffes geschieht nach den formalen Stufen, vor deren schablonenhafter Anwendung aber der Verfasser glaubt warnen zu müssen. Die Literaturangaben sind recht lückenhaft. Seinen Zweck wird das Buch gut erfüllen können. Der zweite Abschnitt, die nähere Betrachtung des Geschichtsstoffes in der Volksschule, ist wohl überflüssig.

4. Dr. F. **Roßbach**, Der Geschichtsunterricht in m[illegible] Schule 32 S. (Pädagogische Bausteine. Heft 31.) Berlin 1907, Gerdes & Höden 60 Pf.

Daß auf 30 Druckseiten keine erschöpfende Behandlung der Methodik des Geschichtsunterrichts erfolgen kann, liegt in der Natur der Sache. Es werden daher nur einzelne, besonders wichtige Fragen in im allgemeinen recht lesbarer Form behandelt. Zuerst schreibt der Verfasser über Ziel und Aufgabe des Geschichtsunterrichts. Er weist ihm eine doppelte Aufgabe zu: eine intellektuelle, indem er den Schülern die rechte Einsicht in den inneren Zusammenhang der Geschichte vermitteln soll, und eine ethische, indem er neben der geistigen Bildung die echte und rechte Bildung des Herzens nicht vernachlässigen soll. Ja, die geistige Bildung soll durch nachhaltige und kräftige Erwärmung des Gemüts für die ewigen Ideen der Wahrheit und des Rechts, der Sittlichkeit und Freiheit, der Liebe zu Gott und den Menschen diejenige sittlich-religiöse Unterlage gewinnen, ohne die jede geistige Bildung überhaupt wertlos bleiben würde. Der zweite Abschnitt behandelt den Gegenstand des Geschichtsunterrichts. Recht lesenswert, wenn auch nicht erschöpfend, sind darin die Ausführungen über die Berücksichtigung der Heimatgeschichte und ihr Verhältnis zur allgemeinen Geschichte und umgekehrt. Der dritte Abschnitt stellt Gesichtspunkte für die Stoffauswahl auf. In erster Linie soll die innere Wichtigkeit des Stoffes entscheiden. Es sollen daher nur solche Begebenheiten und Persönlichkeiten ausführlich behandelt werden, die einen weitgehenden Einfluß auf die Geschichte der Menschen und Völker ausgeübt haben. Ziemlich neu im Geschichtsunterricht ist die Berücksichtigung der deutschen Wirtschaftsgeschichte. In Mädchenschulen ist es selbstverständlich, daß bei der Darstellung der Kulturzustände auch Frauenleben und Frauenarbeit berücksichtigt werden. Der vierte Abschnitt handelt von den Unterrichtsstufen und der Verteilung des Lehrstoffs. Der Verfasser unterscheidet zwei Unterrichtsstufen: die Anfangsstufe, die das vierte bis sechste Schuljahr und die Oberstufe, die das siebente bis neunte Schuljahr umfaßt. Der

Anfangsstufe weist er die deutschen Sagen und leicht faßliche Lebensbilder hervorragendster Gestalten der deutschen Geschichte, der Oberstufe die griechische und römische (siebentes Schuljahr) und die deutsche Geschichte (achtes und neuntes Schuljahr) zu. Dieser Verschiedenheit der Stufen entspricht auch die Verschiedenheit der methodischen Behandlung. Für die Anfangsstufe hält der Verfasser die Erzählung als die unbestritten richtige Form der Darbietung, worüber man ebenso unbestritten anderer Meinung sein kann. Für die Oberstufe stellt er den doch zweifellos auch für die Anfangsstufe bereits richtigen Grundsatz auf, daß man dem Schüler nichts geben darf, was er selbst in sich hat oder finden kann. In Befolgung dieses Grundsatzes bespricht er zwei methodische Neuerungen, die einen sehr dankenswerten Fortschritt bekunden, nämlich den darstellenden Unterricht und die Benutzung von Quellenstoffen. Zum Schluß widmet er der Anschaulichkeit und Verständlichkeit, der Einprägung und Wiederholung des Lehrstoffs, der Persönlichkeit des Lehrers im Geschichtsunterricht und dem Lehrbuch noch einige kurze Ausführungen. Das Gebotene ist wohl imstande, anregend und in manchen Dingen klärend zu wirken, wenn es eine Methodik auch nicht ersetzen kann.

5. **C. Ziegler**, Der Geschichtsunterricht im Dienste der Erziehung. Nach den Grundsätzen der Herbartschen Pädagogik dargestellt. 3., verb. Aufl. 43 S. (Lehrer-Prüfungs- und -Informationsarbeiten. Heft 8.) Minden 1907, A. Hufeland. 80 Pf.

In knappen Ausführungen, unter ausgiebiger Benutzung einer verhältnismäßig engbegrenzten Literatur verbreitet sich der Verfasser zunächst über die Aufgabe des erziehenden Unterrichts im allgemeinen, stellt sodann die Bedeutung des Geschichtsunterrichts fest, spricht über die Auswahl und Anordnung des Geschichtsstoffes, charakterisiert den Geschichtsunterricht in seinem Verhältnis zu den übrigen Fächern und behandelt zuletzt die unterrichtliche Bearbeitung der Geschichtsstoffe. Das geschieht von streng Herbart-Zillerschem Standpunkte aus. Wer sich über diesen Standpunkt kurz unterrichten will, dem sei das klar und einfach gehaltene Schriftchen warm empfohlen.

6. Dr. **C. Spielmann**, Der Geschichtsunterricht in ausgeführten Lektionen. Für die Hand des Lehrers nach den neueren methodischen Grundsätzen bearbeitet. II. Teil: Deutsche Geschichte von der ältesten Zeit bis zum Ende des Großen Krieges. Für die Oberstufe von Volks- und Mittelschulen und die Mittelklassen höherer Schulen. 2., durchgesehene und erweiterte Aufl. XII u. 592 S. H. Gesenius, Geb. 6,20 M.

Die erste Auflage des Werkes ist im 53. Jahresbericht (1900) S. 302 eingehend besprochen worden. Da die Anlage des Buches dieselbe geblieben und nur einzelne Verbesserungen und Erweiterungen erfolgt sind, so sei kurz auf jene Besprechung verwiesen.

7. **Th. Franke**, Praktisches Lehrbuch der Sächsischen Geschichte. Für die Volks- und Bürgerschule bearbeitet. 2., verb. Aufl. 212 S. Leipzig 1907, E. Wunderlich. 2 M.

Die erste Auflage ist im 51. Jahresbericht (1898) S. 321 trotz mancher Ausstellungen sächsischen Lehrern warm empfohlen worden. Da die zweite Auflage nur geringe Veränderungen aufweist, so genügt hier ein Hinweis auf jene ausführliche Besprechung.

8. **Ernst Kornrumpf**, Methodisches Handbuch für den deutschen Geschichtsunterricht in der Volksschule. In 3 Teilen. III. Teil: Preußisch-Deutsche Geschichte vom Jahrhundert Friedrichs des Großen bis zur Gegenwart. 2., verm. Aufl. VI u. 523 S. Leipzig 1907, F. Brandstetter. 6,50 M., geb. 7 M.

Diese zweite Auflage des dritten Teiles hat zwar die ursprüngliche Anlage und Behandlung nach den Formalstufen beibehalten, doch weist sie nicht unbedeutende Veränderungen auf. Zunächst sind auf der Stufe der Vertiefung mancherlei ethische Ergebnisse und auf der Stufe der Verknüpfung manche nicht recht passende oder zuweit führende Vergleiche gestrichen worden, wodurch sich auch mancherlei Veränderungen für die Stufen der Zusammenfassung und der Anwendung ergaben. Sodann ist der Geschichtsstoff an vielen Stellen schärfer als bisher gegliedert und in kleinere Abschnitte zerlegt, auch nach der sprachlichen Seite sorgfältig durchgesehen worden. Endlich hat das Buch eine nicht unwesentliche Erweiterung erfahren. Es sind neu aufgenommen worden die Abschnitte „Friedrich Wilhelm II.“, „Friedrich Wilhelm III. in der Friedenszeit von 1815—1840“, „Friedrich Wilhelm IV.“ und „König Wilhelm I. und das Werk der Heeresverbesserung“, während die bisherige erste methodische Einheit des Buches, „Preußen wird Königreich“, in die zwei Einheiten „Friedrich I.“ und „Friedrich Wilhelm I.“ zerlegt worden ist. Dadurch ist also unter Beibehaltung der bisherigen Gliederung in drei große Zeitabschnitte die ununterbrochene Reihe der preußischen Könige zur Behandlung gekommen, so daß das Buch nunmehr alle Ansprüche der preußischen Volksschule voll befriedigt, mit einigen Streichungen aber auch in jeder anderen deutschen Volksschule verwandt werden kann. Während die erste Auflage die Darstellung mit dem Deutsch-Französischen Kriege 1870/71 und der Wiederaufrichtung des Deutschen Kaiserreiches schloß, ist in der zweiten Auflage auch „Die Friedensarbeit im neuen Reiche“ bis zur Gegenwart auf 74 Seiten eingehend behandelt worden. Möge das Buch, dessen erste Auflage sich in der pädagogischen Kritik wie in der täglichen Arbeit der Schulpraxis reicher Anerkennung erfreuen durfte, auch in seiner erweiterten Gestalt sich neue Freunde erwerben und den Geschichtsunterricht fördern helfen.

III. Lehrbücher für höhere Lehranstalten.

1. Prof. **Emil Knaake**, Lehrbuch der Geschichte für die oberen Klassen höherer Lehranstalten. 3 Teile. III. Teil: Vom Westfälischen Frieden bis zur Gegenwart. (Lehraufgabe der Oberprima.) VIII u. 224 S. Hannover 1907, C. Meyer. Geb. 2,40 M.

Der erste Teil dieses Lehrbuches ist im 57. Jahresbericht (1904) S. 428, der zweite Teil im 59. Jahresbericht (1906) S. 377 angezeigt worden. Der dritte Teil gliedert seinen Stoff in vier Abschnitte: das Zeitalter der unumschränkten Fürstenmacht 1648—1789, das Zeitalter der Revolution und Napoleons I. 1789—1815, das Zeitalter der deutschen Einheitsbestrebungen, Weltwirtschaft und Weltpolitik. Im Vordergrunde steht Deutschland, besonders Preußen. Daher beginnt das Buch mit einem Überblick über die Entwicklung des brandenburgisch-preußischen Staates bis zum Großen Kurfürsten. Die Bedeutung der Hohenzollern um die Hebung Preußens und Deutschlands, besonders in wirtschaftlicher und sozialer Hinsicht, findet sich gut hervorgehoben. Auch die Entwicklung und die Bestrebungen der Sozialdemokratie im Deutschen Reiche

findet sich berücksichtigt. Die Geschichte Frankreichs, Rußlands, Englands usw. ist, soweit sie auf Deutschland eingewirkt hat, an den betreffenden Zeitabschnitten eingeschaltet. Der vierte Zeitabschnitt, Weltwirtschaft und Weltpolitik, ist naturgemäß nur kurz, weist aber auf die Aufgaben der Zukunft hin. Die Darstellung ist einfach, knapp und übersichtlich, so daß das Buch als Lernbuch gut geeignet sein wird. Regenten- und Zeittafeln ergänzen es zweckentsprechend.

2. Prof. Dr. **P. Hellwig**, Lehrbuch der Geschichte für höhere Schulen. II. Abteilung: Mittelstufe. Leipzig 1908, A. Deichert Nachf.
   1. Teil: Deutsche Geschichte bis zum Ausgange des Mittelalters. Mit 4 Karten und einzelnen Abbildungen. VI u. 125 S. 1,60 M.
   2. Teil: Vom Ausgange des Mittelalters bis zur Gegenwart. Mit 5 Schlachtplänen und einzelnen Abbildungen. VI u. 242 S. 2,80 M.

Ein zweifellos gutes Buch, das die Schüler mit großem Nutzen gebrauchen werden, denn es gliedert den Stoff einfach und übersichtlich, hebt die Überschriften der Abschnitte durch Fettdruck hervor, erzählt schlicht und einfach in der Sprache des Schülers, läßt den toten Gedächtnisstoff stark zurücktreten, scheidet auch das Nebensächliche aus und beschränkt sich auf die Hauptvorgänge, die in ihren Ursachen und Wirkungen dargelegt werden. Trotzdem es sich naturgemäß der Hauptsache nach auf die deutsche Geschichte beschränkt, ist doch auch die ausländische nicht ganz unberücksichtigt geblieben. Ebenso sind die Kulturverhältnisse in genügendem Umfange zur Darstellung gekommen. Karten, einige Bildnisse und Schlachtpläne tragen zur Erhöhung der Anschaulichkeit bei. Ein Anhang zum zweiten Teile enthält einen Abriß zur Bürgerkunde, soweit sie auf der Mittelstufe getrieben werden kann, einige wenige Quellenstücke, von denen zu bedauern ist, daß sie nicht an passender Stelle dem Text eingereiht worden sind, und eine für die Bedürfnisse der Mittelstufe ausreichende Geschlechtstafel der Hohenzollern. Eine besondere Merktafel am Schlusse beider Hefte ergänzt den Text.

3. Dr. **Martin Mertens**, Hilfsbuch für den Unterricht in der deutschen Geschichte. In 3 Teilen. Freiburg 1907, Herdersche Verlagshdlg.
   1. Teil: Deutsche Geschichte von den ältesten Zeiten bis zum Ausgange des Mittelalters. 11. u. 12. verb. Aufl. VIII u. 140 S. 1,40 M.
   2. Teil: Deutsche Geschichte vom Beginn der Neuzeit bis zur Thronbesteigung Friedrichs des Großen. 9. u. 10. verb. Aufl. S. 141—240. 1,20 M.

Die früheren schnell aufeinanderfolgenden Auflagen dieses Hilfsbuches sind wiederholt von uns angezeigt worden, zuletzt im 58. Jahresbericht (1905) S. 357.

4. Prof. **E. Dahn** u. Dr. **Walther Rachel**, Lernbuch für den Geschichtsunterricht. Lernstoff der Obertertia 1517—1740. 93 S. Braunschweig 1907, F. Appelhans & Co. 1 M.

Ein vortreffliches Lernbuch, das seinen Stoff in sehr knapper, übersichtlicher Form unter Anwendung verschiedener Druckstärke gibt und sich nicht auf Namen und Zahlen beschränkt, sondern auch Erfolg, Ursache, Wirkung usw. scharf hervorhebt. Freilich wird der Lehrer durch seinen Vortrag das Gerippe erst mit dem nötigen Fleisch umkleiden müssen, wenn das Buch wirklich den rechten Nutzen stiften soll. Besondere Hervorhebung verdienen auch die im Anhang enthaltenen Stoffe zur Wiederholung und Selbstprüfung.

5. **W. Heinze u. Herm. Rosenburg**, Die Geschichte für Lehrerbildungsanstalten. 4 Teile. Hannover 1907, C. Meyer.
3. Teil: Die vaterländische Geschichte von 1648 bis 1815. 4., verbesserte Aufl. Mit 2 Bildertafeln zur Kunstgeschichte. Für die II. Seminarklasse. VIII u. 213 S. Geb. 2,50 M.

Zeigt nur kleine Änderungen der dritten Auflage gegenüber, die früher angezeigt worden ist.

6. **Rudolf Sinwel**, Lehrbuch der Geschichte für höhere Handelsschulen (Handelsakademien) und verwandte Lehranstalten. III. Teil: Die Neue Zeit. Bearb. von Franz Hermann Eichler. 258 S. Wien 1907, A. Hölder. 2,85 M.

Auch dieser dritte Teil bestätigt das günstige Urteil, das wir über den ersten und zweiten Teil im 55. und 56. Jahresbericht (1902 und 1903) S. 413 und 393 fällen konnten. Vom Zeitalter der Entdeckungen bis zum Jahre 1815 wird uns die Geschichte der neuen Zeit in wohlabgerundeten, sorgfältig gegliederten Einzelbildern in einfacher Sprache ziemlich ausführlich vorgeführt. Dem Zwecke des Buches entsprechend, sind besonders die Abschnitte über den Handel umfangreich und erschöpfend berücksichtigt, ohne daß dadurch ein räumliches Mißverhältnis dem übrigen Stoffe gegenüber entstanden wäre. So liest sich z. B. die Geschichte des Zeitalters der Entdeckungen, die neben den üblichen Entdeckungsfahrten der Portugiesen und Spanier auch die der Engländer, Holländer, Franzosen und Russen berücksichtigt und namentlich die Folgen und Begleiterscheinungen der Entdeckungen klar und übersichtlich hervorhebt, sehr gut. Auch sonst ist die Kulturgeschichte gut berücksichtigt. Der Stoff ist natürlich für österreichische Handelsschulen ausgewählt, so daß neben der allgemeinen deutschen Geschichte besonders österreichische Verhältnisse zur Darstellung gekommen sind, während die Entwicklung Brandenburg-Preußens nur kurz berührt worden ist. Daneben finden sich aus der außerdeutschen Geschichte auch z. B. Abschnitte wie „Portugal und Spanien in ihrer Blütezeit", „Die Blüte der Niederlande", „Frankreich im Reformationszeitalter", „England im Reformationszeitalter", „Die Vorherrschaft Frankreichs unter Ludwig XIV.", „Der Aufstieg Englands zur ersten See- und Handelsmacht" u. a. Zu jedem der drei großen Abschnitte sind zehn zusammenfassende Wiederholungsfragen hinzugefügt, und am Schlusse steht eine synchronistische Übersichtstabelle, in der je eine Spalte für Deutschland und Österreich, das übrige Europa und für die Kultur- und Handelsgeschichte bestimmt ist. Das Buch wird jedenfalls in den Anstalten, für die es bestimmt ist, mit großem Nutzen zu gebrauchen sein.

7. Dr. **Friedrich Neubauer**, Geschichtliches Lehrbuch für höhere Mädchenschulen. Vorstufe, nach dem Normallehrplan für die Klassen VI u. V bearbeitet von Justus Balzer. Mit 17 Bildnissen. 2., durchges. Aufl. 102 S. Halle 1907, Buchh. des Waisenhauses. Geb. 1,40 M.

Das Buch enthält eine beschränkte Anzahl von Geschichtsbildern, nämlich sechzehn aus der deutschen Geschichte bis zum Ende des Dreißigjährigen Krieges und elf aus der brandenburgisch-preußischen Geschichte. Der Stoff wird fast ausschließlich um die Regenten gruppiert. Dem Zwecke entsprechend ist die Darstellung sehr einfach, Namen und Zahlen treten recht sparsam auf.

IV. Lehrbücher für Volks- und Mittelschulen.

1. **Bilder aus der Geschichte.** Ein Hilfsbuch für den Unterricht. Bearbeitet nach dem Münchener Lehrplane unter Berücksichtigung der Kreislehrpläne Bayerns. Herausgegeb. vom Bezirkslehrerverein München. 3., vollst. umgearb. Aufl. 124 S. München 1907, M. Kellerer. 45 Pf.

Das Büchlein in kleinem Format und mit großem Druck enthält in knappster Form die Geschichte der Ägypter, Phönizier, Griechen, Römer und Deutschen in übersichtlicher Gliederung, dazu auch die Geschichte Bayerns und mancherlei kulturgeschichtliches Material, sowie einen Anhang: München, ein Mittelpunkt der heutigen Kultur. Die Darstellung ist freilich so knapp, daß sie nirgends über die trockenste Aufzählung der nackten Tatsachen hinauskommt. Wer z. B. Friedrich den Großen in etwa 40, die Reformation in etwa 60, sämtliche Karolinger in etwa 80 Zeilen behandelt, hat wohl kaum das Recht, sein Buch „Bilder aus der Geschichte" zu nennen. Wir bedauern die Münchener Volksschulen, wenn sich etwa ihr Geschichtsunterricht allgemein in den Bahnen dieses Hilfsbuches bewegen sollte.

2. **Gustav Rusch, Alois Herdegen u. Franz Tiechl**, Lehrbuch der Geschichte. Mit Benutzung bewährter Erzähler für österreichische Bürgerschulen bearbeitet. Ausgabe in 3 Teilen. Wien 1906, A. Pichlers Witwe & Sohn.
   I. Teil. Mit 25 Abbild. 96 S. Geb. 1 K 10 h.
   II. Teil. Mit 23 Abbild. 108 S. Geb. 1 K 20 h.
   III. Teil. Mit 16 Abbild. 100 S. Geb. 1 K 20 h.

Das ungeteilte Lehrbuch ist bereits im 57. Jahresbericht (1904) S. 433 anerkennend besprochen worden. Hier liegt nur eine fast unveränderte dreiteilige Ausgabe vor, von der natürlich dasselbe günstige Urteil gilt. Der erste Teil enthält die Alte Geschichte und fünf Bilder aus der Geschichte des Mittelalters und der Neuzeit; der zweite Teil bringt eine Wiederholung und Erweiterung der Alten Geschichte, die Geschichte des deutschen Mittelalters und fünf Geschichtsbilder aus der Neuzeit; der dritte Teil enthält eine Wiederholung und Erweiterung der Geschichte des Mittelalters, sowie die Geschichte der Neuzeit bis zur Gegenwart.

V. Allgemeine Geschichte.

1. Dr. **Ludwig Reinhardt**, Der Mensch zur Eiszeit in Europa und seine Kulturentwicklung bis zum Ende der Steinzeit. 2., vollkommen umgearb. und stark verm. Aufl. mit 535 Abbild., 22 Kunstdrucktafeln und 2 Karten. VIII u. 921 S. München 1908, E. Reinhardt. Geb. 12 M.

Die Menschwerdung in ihren ältesten nachweisbaren Spuren zu verfolgen, ist der Zweck des vorliegenden Buches. Unter Vermeidung aller phantastischen Ausmalungen, streng nur auf dem wirklichen Boden gewissenhafter wissenschaftlicher Forschung fußend, will es die überaus zahlreichen, in ihrer Bedeutung aber von der großen Menge der Gebildeten noch völlig übersehenen Ergebnisse der ältesten vorgeschichtlichen Forschung zu einem einheitlichen und übersichtlichen Ganzen zusammenfassen. Dabei zeigt es, wie unermeßlich weit der Weg war, den unsere Vorfahren zurückzulegen hatten, bis sie alle jene Kulturgüter und körperlichen und geistigen Errungenschaften sich in Not und Drangsalen der verschiedensten Art erworben hatten, die sie schließlich zum Höchsten befähigten; es zeigt, daß es der Kulturmenschheit nicht leicht geworden

ist, das zu werden, was sie heute ist. Nach einer kurzen Orientierung über die geologische Entwicklung der Erde behandelt Verfasser in elf umfangreichen Kapiteln seinen Stoff, indem er den Menschen zur Tertiärzeit betrachtet, die Eiszeit und ihre geologischen Wirkungen schildert, das Leben des Menschen während der ersten Zwischeneiszeiten, der letzten Zwischeneiszeit und der frühen Nacheiszeit beleuchtet, die Übergangsperiode von der älteren zur jüngeren Steinzeit, dann die jüngere Steinzeit und ihre materiellen Kulturerzeugnisse, die Germanen als Träger der megalithischen Kultur, die Entwicklung der geistigen Kultur am Ende der Steinzeit charakterisiert und zuletzt noch über Steinzeitmenschen der Gegenwart und über die in Sitten und Anschauungen der geschichtlichen Europäer noch erhaltenen Niederschläge aus alter Zeit spricht. Die gemeinverständliche, schöne Darstellung wendet sich an gebildete Leser, die selbstverständlich nicht ganz mit wissenschaftlichen Auseinandersetzungen verschont werden können. Dem leichteren Verständnis des Inhalts dienen die überaus zahlreichen Abbildungen und 22 Kunstdrucktafeln, so daß das Werk den weitgehendsten Anforderungen vollauf genügt und allen ein vortrefflicher Führer sein wird, die, ohne sich mit der Vorgeschichte des Menschen wissenschaftlich beschäftigen zu können, doch über die Herkunft und Entwicklung unseres eigenen Geschlechtes möglichst zuverlässige Erkenntnis schöpfen möchten.

2. Prof. **Hans Pohlig**, Eiszeit und Urgeschichte des Menschen. 142 S. Leipzig 1907, Quelle & Meyer. Geb. 1,25 M.

Das Büchlein durcheilt in gedrängter Übersicht die großartigen Erscheinungen von Eiszeit und Urgeschichte, deren inneren, ursächlichen Zusammenhang es in für jedermann faßlicher und anregender Weise aufdeckt, so daß es veralteten Anschauungen und Vorurteilen in das tiefste Mark greift und doch zugleich den Fachgenossen wissenschaftlich Förderndes und Neues bietet. Ausgehend von einer am besten an der Hand der Karte zu verfolgenden Darstellung der Gletscherwelt und Eiszeit von heute, wie sie uns in den Alpen, in mancherlei anderen Gebirgen und besonders in den Polarländern entgegentritt, schildert der Verfasser eingehender die große Eiszeit in den Alpen und deren nördlichen und südlichen Vorlanden, in Skandinavien, Finnland und Schottland, im nordeuropäischen Tiefland, in den europäischen Mittelgebirgen, in Nord- und Südamerika, Australien, Afrika und Asien. Immer wird von den heutigen Zuständen auf die allmähliche Entwicklung durch viele Jahrtausende geschlossen, schätzt doch der Verfasser in Übereinstimmung mit den meisten seiner Fachgenossen den Zeitabstand zweier benachbarter, auf kosmischen Veränderungen beruhenden Eiszeiten auf mindestens hunderttausend Jahre, so daß wir uns gegenwärtig etwa in der Mitte zweier Vergletscherungsperioden befinden würden. Nachdem der Verfasser dann eine fesselnde Schilderung der eisfreien Gebiete während der großen Vergletscherungen gegeben und dabei das Meer, die fließenden Gewässer, die Binnenseen, die Höhlen, die Torfmoore, die Auf-Eisschichten Sibiriens und die Vulkane der großen Eiszeit betrachtet hat, kommt er auf den Menschen und seine tierischen und pflanzlichen Begleiter zu sprechen und gibt auf Grund der neuesten, streng wissenschaftlichen Forschungen ein Bild von dem Leben des Urmenschen und seiner riesigen Zeitgenossen aus dem Tierreiche. Das Buch enthält bei knappem Umfange eine Fülle anregenden Stoffes und sollte bei seinem geringen Preise zahlreiche Leser finden.

3. **Kurt Breysig, Die Geschichte der Menschheit.** I. Bd. **Die Völker ewiger Urzeit.** Die Amerikaner des Nordwestens und des Nordens. Mit einer Völkerkarte. XXVII u. 563 S. Berlin 1907, G. Bondi. 7 M.

Der geistvolle Verfasser, der vor etwa sechs Jahren in seiner groß angelegten „Kulturgeschichte der Neuzeit" den Bau einer vergleichenden Entwicklungsgeschichte der führenden Völker Europas aufzuführen begonnen hat, die in ihren beiden Bänden leider nur bis an die Schwelle der Neuzeit führt und bis jetzt keine Fortsetzung erfahren hat, veröffentlicht jetzt den ersten Band einer „Geschichte der Menschheit". Der Plan des ganzen Werkes ist so weit ausschauend und eigenartig, daß er etwas ausführlicher dargelegt zu werden verdient. Breysig steckt seinem Werke drei Ziele, alle drei nur auf weiten und sehr mühseligen Wegen zu erreichen. Zuerst „gilt es eine Geschichte der Menschheit zu schaffen, der wirklichen, ganzen, großen Menschheit, nicht der europäischen nur oder der europäisch-vorderasiatischen oder welche Teile man immer so lange für das Ganze ausgegeben hat". Es soll zweitens „nicht von Staatsgeschichte und einigen kulturgeschichtlichen Beigaben die Rede sein, welches Bruchstück wiederum immer noch als eigentliche und also zureichende Geschichte angesehen wird, sondern es soll der Versuch gemacht werden, die beiden Bereiche geschichtlichen Lebens, den des gesellschaftlichen, handelnden und den des geistigen, schauenden Dichtens und Trachtens des Volkes mit gleicher Sorge, gleicher Liebe zu umfassen und beider sämtliche Bezirke zu durchstreifen: Staat und Klasse, Recht und Wirtschaft, Sitte und Familie hier, Glauben und bildende Kunst, Sprache und Werkzeug, Tanz-, Dicht- und Tonkunst, Wissenschaft und Heilkunde dort, Seele und Gebärde, das Verhalten des Ich zur Gemeinschaft, zur Umwelt überall zu überblicken". Es soll drittens „nirgends eine beschreibende Aneinanderfügung von Taten oder Zuständen, nein, immer die Herstellung ursächlich verknüpfter, durch einheitliche Gedankenfäden verbundener Entwicklungsketten erstrebt werden; es soll nicht eigentlich die Geschichte der Sachen, der Einrichtungen und Gedanken, kurz, der einzelnen Handlungen, sondern die Geschichte der Handlungsweisen hergestellt werden, es soll nicht eigentlich die Geschichte der Persönlichkeiten, der einzelnen, auch nicht der großen Einzelnen, sondern die Geschichte der Menschenformen, die Geschichte des großen Einzelnen, der Persönlichkeit selbst in langen Sichten, in weite Zusammenhänge geordnet werden". „Alle Geschichte ist Werden, und so ist der köstlichste Preis, den die Betrachtung der Vergangenheit zu vergeben hat, nicht in der Erfahrung dessen, was alles zwischen Menschen geschehen ist, sondern in der Erkenntnis des Wie und des Warum dieses Geschehens begriffen. Wie Neues wird, warum Altes vergeht, weshalb diese und gerade diese, keine andere Folge der Ereignisse, der Zustände, der Handlungen, der Handlungsweisen, der Persönlichkeiten, der Persönlichkeitsformen eintrat; das sind die letzten Fragen, die der Geschichtsschreiber der Menschheit zu fragen wagen darf."

Wer den Aufbau des ganzen Werkes recht verstehen will, der tut gut, zuvor die 1905 erschienene Schrift des Verfassers „Der Stufenbau und die Gesetze der Weltgeschichte" (57. Pädagogischer Jahresbericht [1904] S. 420) recht gründlich zu lesen, da er in dieser Schrift die theoretische Begründung für die von ihm aufgestellten Entwicklungsstufen der Menschheit — Urzeit, Altertum, Mittelalter, neuere und neueste Zeit — gibt. Für die erste Entwicklungsstufe, das sind die Völker ewiger Urzeit, die über das Alter der Kindheit nicht hinauskamen, sind

die ersten drei Bände bestimmt, und zwar sollen Band I und II die rote Rasse, nämlich die Urbewohner von Nord- und Südamerika, Band III die Australier, die nördlichsten und südlichsten Asiaten und die niederen Neger schildern. Für Band IV sind die Reiche „keimenden und wachsenden Königtums“, die Staaten der höheren Neger und der Altamerikaner in Aussicht genommen. Die Bände V und VI werden sich mit den Völkern der „Altertumsstufe und der europäischen Mittelalter“ beschäftigen und damit die Grundlage schaffen für die vergleichende Geschichte der europäischen Völker, die in einer noch nicht bestimmten Anzahl von Bänden „das Werk krönen soll“.

Der vorliegende erste Band bringt natürlich zunächst eine allgemeine Einleitung, in der sich der Verfasser über die Ziele der Forschung verbreitet, Wesen und Umfang weltgeschichtlicher Forschung bestimmt und die geschichtlichen Grundbegriffe feststellt, nämlich den Entwicklungsgedanken, die Stufenfolge der Zeiten und die Längs- und Querschnitte der Weltgeschichte. Ein zweiter Teil, der ebenfalls noch als zur Einleitung gehörig gedacht ist, soll den „Ursprüngen der Menschheit“ gewidmet sein, aber erst in einem späteren Bande Aufnahme finden. An der Spitze dieser umfangreichen Einleitung steht wieder ein 26 Seiten umfassendes, stimmungsvolles Vorspiel, ein mehr dichterischer, als prosaisch-wissenschaftlicher Erguß, überschrieben „Das Schauspiel der Menschheit“, das in einem ersten Bilde den „Reigen der Kindheit“, im zweiten den „Heerzug der Könige“ und somit in großen Zügen den Entwicklungsgang der Menschheit an unserem Geiste vorüberziehen läßt.

Der Hauptteil des Bandes ist der Geschichte der roten Rasse gewidmet. Nachdem einleitend das Recht der Urzeit auf Geschichte nachgewiesen worden ist, behandelt der Verfasser von den Völkern der roten Rasse in zwei Büchern die Kolumbianer, das sind etwa die Bewohner des heutigen Kalifornien, und die Nordländer, das sind etwa die Bewohner des heutigen britischen Nordamerika und Grönlands. Die Betrachtung beider Völker geschieht nach derselben Gliederung. Zuerst werden Land und Leute betrachtet, dann die Ordnung der Gesellschaft geschildert (Wirtschaft, Leibes- und Seelensitten; die Familie; die Verfassung; Stände, Altersklassen, Horde, Geschlechterverfassung; das Recht; die Staats- und die Kriegskunst; die Einheit der gesellschaftlichen Ordnungen) und zuletzt das geistige Leben beleuchtet (der Glaube; die bildenden Künste; die Sprache; Dicht-, Tanz- und Tonkunst; Wissen und Werkzeug; Heilkunde; die Einheit des geistigen Schaffens). Eine Karte gibt den genaueren Wohnplatz der beiden Völker an.

In einem etwa 50 Seiten umfassenden Anhange bringt der Verfasser eine erste Folge von „Hilfsbegriffen“, die ebenso nützlich wie wissenschaftlich wertvoll ist und in der es dem Verfasser darum zu tun ist, eine Terminologie der in der „Gesellschaftsgeschichte“ verwendeten Begriffe aufzustellen und so zwischen sich und dem Leser eine Brücke sicheren Verständnisses zu bauen. So finden sich z. B. Ausdrücke wie Horde, Gruppenehe, Familie, Sonderfamilie, Großfamilie, Geschlecht, Mutterrecht, Rasse, Staat, Völkerschaft, Stamm, Volk, Klasse, Wirtschaft u. v. a. teils einfach erläutert, teils aber auch unter ausführlicher Begründung gegen etwaige Mißverständnisse abgegrenzt.

Die Darstellung erstrebt die möglichste Durchsichtigkeit und Klarheit; sie vermeidet jedes Fremdwort, ist lebendig und phantasievoll und verrät ein ungewöhnlich liebevolles Verständnis für das Wesen dieses uns so fremden Menschentums. Über dem allgemeinen Ziel des groß an-

gelegten Werkes, einen Stammbaum der Formen der gesellschaftlichen Ordnung und des geistigen Schaffens der Menschheit aufzustellen, ist die Ausbreitung aller Besonderheit, aller Farbenfülle, aller Schönheit des einzelnen Menschen- und Völkerschicksals nicht vergessen. Möge es dem Verfasser vergönnt sein, sein weitgestecktes Ziel zu erreichen. Seinem monumentalen, gedankenreichen Werke aber wünschen wir recht viele Leser.

4. Dr. **S. Widmann**, Dr. **P. Fischer** u. Dr. **W. Felten**, Illustrierte Weltgeschichte. In 4 Bänden. Mit über 1300 Textabbild. u. 132 Tafelbildern u. Beilagen. München 1907, Allgem. Verlagsgesellschaft m. b. H. Je 10 M.
Bd. I. Geschichte des Altertums. Von der ältesten Zeit bis zu Christi Geburt. Von Dr. P. Fischer. Mit 269 Textabbild. u. 29 Tafelbildern u. Beilagen. VIII u. 464 S.
Bd. II. Geschichte des Mittelalters. Von Christi Geburt bis zur Entdeckung Amerikas. Von Dr F. Felten. Mit 292 Textabbild. u. 34 Tafelbildern u. Beilagen. VII u. 528 S.

Der zuerst erschienene vierte Band, die Geschichte der neuesten Zeit von der großen französischen Revolution 1789 bis zur Jetztzeit enthaltend, ist im 58. Jahresbericht (1905) S. 369 angezeigt worden. Das Werk ist von konservativ-katholischem Standpunkte geschrieben. Das tritt im ersten Bande natürlich weit weniger als im zweiten hervor. Der erste Band behandelt die Geschichte Babyloniens und Assyriens, Ägyptens, Phöniziens, Israels, Persiens, Griechenlands und Roms. Das geschieht meist in der Form der Zweiteilung, indem zuerst die geschichtlichen Begebenheiten, sodann die Kulturverhältnisse dargestellt werden. Die Geschichte der Griechen und Römer ist natürlich viel reicher gegliedert. Die letztere führt nur bis zur Geburt Christi. Die Geschichte Israels ist in streng biblischer Auffassung erzählt; von den Ergebnissen der neueren Bibelkritik und den Forschungsergebnissen der neueren Ausgrabungen im alten Orient ist da noch nichts zu spüren. Die Darstellung ist meist recht einfach und knapp, liest sich aber gut; sie gibt vielfach nur die Tatsachen, ohne sich in langen Betrachtungen zu verlieren. Sie ist daher volkstümlich im besten Sinne des Wortes.

Der zweite Band schildert zuerst den Eintritt des Christentums in die Römer- und Germanenwelt, indem er, ausgehend von einer Darstellung der Weltlage um Christi Geburt, von der Begründung des römischen Kaisertums unter Augustus bis zur Begründung des abendländischen Kaisertums unter Karl dem Großen erzählt. Der zweite große Abschnitt schildert sodann die christlich-germanische Zeit von Karl dem Großen bis zur Machtstellung der romanischen Welt und des Islams in Europa und zur Entdeckung der neuen Welt. Auch hier ist die Darstellung im allgemeinen einfach und leicht verständlich, berücksichtigt neben der politischen auch die kulturelle Entwicklung in genügendem Umfange, kehrt aber auch den katholischen Standpunkt weit schärfer hervor, besonders in den kirchlichen Kämpfen zwischen Kaisertum und Papsttum.

Zur besonderen Zierde gereichen den Bänden die zahlreichen, meist guten Abbildungen im Text und die 63 meist farbigen Tafelbilder und Beilagen, die den Text fortlaufend begleiten und illustrieren und dadurch interessant gestalten, so daß es schon einen Genuß gewährt, in dem Buche zu blättern. Durch diese reiche und geschmackvolle Illustrierung hat sich der Verlag ein besonderes Verdienst erworben, so daß das gut ausgestattete Werk jedem Gebildeten empfohlen werden kann, dem

der politisch-religiöse Standpunkt der Verfasser zusagt oder der, auf anderem Standpunkte stehend, in seiner festen Ansicht nicht wankend wird.

5. Weltgeschichte. Die Entwicklung der Menschheit in Staat und Gesellschaft, in Kultur- und Geistesleben. Herausgegeben von Prof. Dr. von Pflugk-Harttung. Berlin 1907, Ullstein & Co.
4. Bd. Geschichte der Neuzeit: Das religiöse Zeitalter 1500—1650. 629 S. Geb. 20 M.

Das ist der zuerst erschienene Band einer auf sechs Bände von gleichem Umfange berechneten eigenartigen Weltgeschichte, die, monumental angelegt und reich illustriert, von dem Professor und Archivrat am Königl. Geh. Staatsarchiv zu Berlin Dr. J. von Pflugk-Harttung unter Mitwirkung von 23 der hervorragendsten deutschen Historiker herausgegeben wird. Das Werk soll in zwei Gruppen zu je drei Bänden erscheinen. Die erste Gruppe umfaßt die ältere Zeit, nämlich die Geschichte des Altertums, des Mittelalters und des Orients vom Anbeginn bis zum Eintritt in die Weltpolitik. Die zweite Gruppe umfaßt die neuere Zeit, nämlich das religiöse Zeitalter von 1500—1650, die Zeit von 1650—1815 und die Zeit von 1815—1907. In dankenswerter Rücksichtnahme auf die Bedürfnisse des modernen Lesers läßt der Verlag die Gruppe „Neuere Zeit" zuerst erscheinen. Jede Gruppe und jeder Band ist einzeln käuflich. Zu Ende des Jahres 1909 soll das Werk vollendet vorliegen. Von den 23 Mitarbeitern, fast ausschließlich Universitätsprofessoren, seien nur hervorgehoben Ernst Haeckel, J. Beloch, C. Bezold, K. Brandi, Th. Brieger, K. Th. v. Heigel, E. Heyck, M. Hoernes, K. Lamprecht, M. Philippson, H. v. Zwiedineck-Südenhorst, sämtlich Namen von bestem Klang, die eine vortreffliche Leistung verbürgen.

Der vorliegende Band umfaßt auf 629 Textseiten fünf umfangreiche Arbeiten. Der Herausgeber erzählt zunächst die Entdeckungs- und Kolonialgeschichte, wobei die Erwerbungen aller Kolonialmächte, die in das religiöse Zeitalter fallen, auch die Hollands, Frankreichs, Englands, Dänemarks, Schwedens, Rußlands, Italiens und Deutschlands, betrachtet und zuletzt die Ergebnisse der Kolonisation zusammengefaßt werden. Im zweiten Abschnitt schildert K. Brandi als gründlicher Kenner die Renaissance in Italien und bereitet damit die Geschichte der Reformation vor, die Th. Brieger im umfangreichen dritten Abschnitt klar und verständlich und in übersichtlicher Gliederung bis zum Religionsfrieden von Augsburg 1555 erzählt. Daran knüpft H. v. Zwiedineck-Südenhorst im vierten Abschnitt die Geschichte der Gegenreformation in Deutschland bis zum Westfälischen Frieden, während M. Philippson im fünften Abschnitt die Gegenreformation in Süd- und Westeuropa schildert. Alles, was für unsere Zeit von keiner oder doch von geringer Bedeutung ist, wird nur in gedrängter Kürze gestreift, damit ein um so breiterer Raum denjenigen Ereignissen gewidmet werden kann, die in politischer, wirtschaftlicher, sozialer, künstlerischer oder sonstiger Beziehung auch für unsere Zeit noch von Wichtigkeit sind. Was an großen Ereignissen sich vollzogen, was an bedeutenden Taten in Politik, Kunst und Wissenschaft geleistet wurde, was in Literatur- und Baudenkmälern geschaffen wurde und auf unsere Zeit gekommen ist, das ist hier zu einem glänzend geschriebenen Werke vereinigt.

Das geschriebene Wort wird belebt durch eine Fülle prächtiger Illustrationen und übersichtlicher Karten, die sämtlich aus der Zeit der geschilderten Ereignisse stammen und dadurch ein echtes Bild von Kunst

und Kultur, von Gesellschaft, Sitte und Gebräuchen der betreffenden Zeit geben. Alte Porträts und Gemälde, alte Briefe und Urkunden, Holzschnitte und Kupferstiche, Karrikaturen, Medaillen und Münzen ziehen in bunter, abwechslungsreicher Folge am Auge des Beschauers vorüber und lassen ihn teilnehmen an den Ereignissen der Vergangenheit und an dem Schicksal der Menschheit. Die Wiedergabe dieser Illustrationen ist nach Zahl, nach künstlerischer und technischer Vollendung gleich bewundernswert. Wie der Text als ein Monumentalwerk deutscher Geschichtschreibung, so muß die Ausstattung als eine Glanzleistung moderner Illustrationstechnik bezeichnet werden, auf welche Herausgeber, Verfasser und Verleger mit Recht stolz sein können. Da sich das Werk auch äußerlich in künstlerischem Gewande durch seinen von Professor Franz von Stuck entworfenen Originaleinband repräsentiert, so kann es zur Anschaffung warm empfohlen werden.

6. **Theodor Lindner,** Weltgeschichte seit der Völkerwanderung. In 9 Bänden. Stuttgart 1907, J. G. Cotta'sche Buchh. Nachf.
   V. Bd. Die Kämpfe um die Reformation. Der Übergang in die heutige Zeit. XI u. 518 S. 5,50 M.

Der vierte Band hat in seinem letzten Teile eingehend die deutsche Reformation geschildert und in seinen letzten Kapiteln durch die Darstellung der Entdeckung Amerikas und des Seewegs nach Indien den Blick von der religiösen auf die gleichzeitig sich anbahnende wirtschaftliche Umwälzung gelenkt. Der vorliegende fünfte Band knüpft daran an. Er schildert, wie unter ungeheuren Kämpfen dauernd die bisherige Einheit der abendländischen Weltgruppe zersprang und sich zugleich eine neue inhaltsreichere Gemeinsamkeit vorbereitete. Diese Kämpfe waren politischer wie geistiger Art. Sie gestalteten sich in den einzelnen Ländern so eigenartig, daß jedes für sich behandelt worden ist, um zu zeigen, welchen Anteil es damals an dem allgemeinen Gange genommen und wie es zugleich für die Zukunft seine äußere und innere Geschichte gestaltet hat. Frankreich, England, Italien, der Norden und Osten Europas, Spanien und die Niederlande werden so einzeln behandelt. Dazwischen sind einzelne Kapitel ausschließlich der Religionsgeschichte gewidmet, z. B. Calvin, die Kompanie Jesu, die katholische Kirche. Auch Wissenschaft, Literatur und Kunst werden einer eingehenden Betrachtung unterzogen. Der Schluß des Bandes ist Deutschland gewidmet, indem die Gegenreformation in Deutschland, seine sozialen und geistigen Zustände, sowie der Dreißigjährige Krieg geschildert werden. Ein Schlußabschnitt beschäftigt sich mit dem Übergang in unsere Zeit. Sehr umfangreiche Literaturangaben sowie Personen- und Ortsverzeichnis ergänzen den Band, der sich gleich seinen Vorgängern durch übersichtliche Gruppierung des Stoffes, Schlichtheit der Ausdrucksweise und besonnenes Maßhalten in der Beurteilung von Personen und Zuständen auszeichnet und warme Empfehlung verdient.

7. **Hans F. Helmolt,** Weltgeschichte. Unter Mitarbeit von 36 Fachgelehrten herausgegeb. Mit 55 Karten, 46 Farbendrucktafeln und 132 schwarzen Beilagen. 9 Bde in Halbleder geb. zu je 10 M. Leipzig, Bibliogr. Institut.
   IX. Bd: Nachträge. Quellenkunde. Generalregister. Von Dr. Alexander Tille, Prof. Dr Richard Mayr, Dr. Viktor Hantzsch, Prof. Dr. Thomas Achelis, Dr. Hans F. Helmolt und Pastor Friedrich Richter. Mit 2 Karten und 2 schwarzen Beilagen. VIII u. 677 S. 1907.

Dieser Schlußband des groß angelegten Werkes enthält zunächst zwei Nachträge zu früheren Bänden. Alexander Tille führt seine in Band VI

enthaltene Geschichte Großbritanniens und Irlands durch den Abschnitt „Großbritannien und Irland seit dem Tode Georgs III." bis auf die jüngste Gegenwart fort und veranschaulicht diese Geschichte durch eine in mehrere Spezialkarten zerfallende Übersichtskarte. Es wird geschildert Großbritannien als Agrar- und Industriestaat (1815—1848), die Entwicklung Großbritanniens zum Industriestaate (1849—1873), Großbritannien als Industriestaat und seine Weltwirtschaft und Weltbritannien als Wirtschaftsgebiet und Staatenbund. Ein zweiter, zehn Bogen umfassender Nachtrag von Richard Mayr führt die in Band VIII enthaltene Darstellung von „Westeuropas Wissenschaft, Kunst und Bildungswesen vom sechzehnten Jahrhundert bis zur Gegenwart" zu Ende, indem er in drei großen Kapiteln die bildenden Künste, die Naturwissenschaften und die Geisteswissenschaften im neunzehnten Jahrhundert in knappem Abriß darstellt. Damit schließt die eigentliche Geschichtsdarstellung. Es folgt jedoch als Ergänzung ein sehr bedeutsamer Abschnitt über „Die deutsche Auswanderung" von Viktor Hantzsch, in dem in Form eines Längsschnittes durch die Geschichte von den vorchristlichen Wanderungen deutscher Stämme bis zur deutschen Auswanderung im neunzehnten Jahrhundert erzählt wird. Dieser Artikel ist gleichfalls durch mehrere sehr instruktive Karten illustriert. Auch die zweite Ergänzung, „Methodologischer Rückblick auf die Ergebnisse der Weltgeschichte" von Thomas Achelis, wird gewiß viele Leser interessieren. Er faßt die Ergebnisse kurz zusammen, wie sie sich aus der neuen Anordnung des Stoffes und dem Zuwachs an Material ableiten lassen und entwirft auf Grund des behandelten Materials eine knappe Skizze moderner Geschichtswissenschaft. Den Abschluß des Bandes bilden zwei mühevolle Beigaben, die das ganze Werk abrunden helfen: die etwa 150 Seiten umfassende „Quellenkunde" von Hans Helmolt, in der Band für Band und Abschnitt für Abschnitt die benutzte wichtigste Literatur angegeben wird, und das Generalregister zu sämtlichen neun Bänden, das, 204 Seiten umfassend, von Pastor Friedrich Richter in Leipzig auf Grund der Register zu den einzelnen Bänden zusammengestellt worden ist. So schließt sich dieser Schlußband seinen acht Vorgängern in würdiger Weise an und vollendet ein Werk, das in der deutschen Geschichtsliteratur der Gegenwart nach Umfang und Ausführung einzig dasteht und einen Markstein in der Historiographie bedeutet.

8. Prof. **Wilhelm Pütz**, Historische Darstellungen und Charakteristiken, für Schule und Haus gesammelt und bearbeitet. IV. Band: Die Geschichte der neuesten Zeit bis auf die Begründung des Deutschen Reichs in abgerundeten Gemälden. Revidierte und erweiterte Bearbeitung von Julius Asbach. XIV u. 642 S. Köln 1907, M. Du Mont-Schauberg. 4,50 M.

Das Buch bietet Einzelaufsätze, die uns die Zeit von 1815 bis zur Begründung des Deutschen Reichs in abgerundeten Bildern vorführen. Die Aufsätze sind den besten Historikern des neunzehnten Jahrhunderts entweder wörtlich entnommen oder nach ihnen bearbeitet, so daß uns in ihnen zugleich die verschiedenartigsten Auffassungen entgegentreten. Es wird nicht nur die deutsche Geschichte des oben angegebenen Zeitraumes behandelt, sondern auch die Weltgeschichte. Wem solche Einzelbilder mehr zusagen als die Lektüre eines zusammenhängenden, eine einheitliche Geschichtsauffassung widerspiegelnden Werkes, dem kann das überaus preiswerte Buch durchaus empfohlen werden.

9. Dr. **Ludwig Stacke**, Neueste Geschichte (1815—1900). Übersichten und Ausführungen. 7. Aufl. neu bearbeitet und von 1881 bis 1900 fortgesetzt von Heinrich Stein. Mit Personenliste und Zeittafel. VIII u. 756 S. Oldenburg 1908, G. Stalling. 6,25 M.

Das seit 1870 sechsmal aufgelegte volkstümliche Werk liegt jetzt zum siebenten Male neu bearbeitet vor. Der neue Herausgeber und Vollender hat es für seine Pflicht gehalten, die „Erzählungen“ der früheren Auflagen den heutigen erhöhten Anforderungen auch an die populäre Geschichtserzählung entsprechend durch eine durchgreifende Umgestaltung und Erneuerung zu einem einheitlichen Werk zu verschmelzen, so daß nicht mehr aus der Geschichte von 1815, sondern diese Geschichte selbst erzählt wird, so erzählt wird, daß alle historisch wichtigen und wirkungsvollen Geschehnisse, ihre inneren Zusammenhänge und Ergebnisse, kurz, die fortschreitende Entwicklung und Wandlung der politischen Zustände in Europa und in den führenden Staaten zu einem anschaulichen Gesamtbilde vereinigt wird. Dabei treten aus der verwirrenden Fülle der Ereignisse diejenigen in heller Beleuchtung hervor, aus welchen die gegenwärtige politische Weltlage als Resultat entstanden ist; z. B. die Befreiung und Einigung Italiens, die Lösung der deutschen Frage, die Zurückdrängung Österreich-Ungarns und Frankreichs aus ihren überwiegenden Stellungen, die Begründung des Deutschen Reichs und seiner zentralen Machtstellung in Europa. Nach der Mitte des Jahrhunderts tritt Deutschland mehr und mehr in den Vordergrund der Erzählung. Das entspricht auch dem wirklichen Gang der politischen Umgestaltung Europas. Dadurch schließen sich innerhalb jenes weiteren Rahmens die unser Vaterland behandelnden Abschnitte in zeitlicher Gliederung zu einer einheitlichen neuesten deutschen Geschichte zusammen, die in vier Stufen aufsteigt: Auf die lange Periode des Sehnens und Mühens um nationale Einheit und Macht, um Freiheit und Volksrecht folgt die Zeit des stürmischen Aufschwungs, des Mißlingens und der Entmutigung, dann das erneute große Wagen und das Vollbringen durch König Wilhelms Heer und Bismarcks Genie bis zur Aufrichtung von Reich und Kaisertum, und zuletzt auf erreichter Höhe die drei Jahrzehnte rastloser Arbeit im Ausbau des Reiches nach innen und zur Festigung nach außen. So erfüllt das Buch in Auswahl, Anordnung, Gliederung und Darstellung des Stoffes alle Forderungen, die an eine volkstümliche Geschichte gestellt werden können, und darf daher zu eifrigem Studium warm empfohlen werden. Die beiden Zugaben, eine Personenliste und eine Zeittafel, die durch stetige Hinweise auf die zugehörigen Textseiten ein Inhaltsverzeichnis darstellen, werden sich für den dauernden Gebrauch des Buches recht nützlich erweisen.

10. **Albin Geyer**, Illustriertes Jahrbuch der Weltgeschichte. 7. Jahrgang. Das Jahr 1906. 248 Spalten Fol. Teschen 1907, K. Prochaska. Geb. 1,50 M.

Die Einrichtung dieses illustrierten Jahrbuches ist bei der Anzeige seiner sechs Vorgänger schon wiederholt besprochen worden. Auch der siebente Jahrgang empfiehlt sich durch fesselnde Darstellung, gediegene, wenn auch wenige Abbildungen und hübsche Ausstattung von selbst. Es gewährt hohen Genuß, die Ereignisse des Jahres in den wichtigsten Kulturländern der Erde noch einmal übersichtlich gruppiert und kritisch beleuchtet an sich vorüberziehen zu lassen, wenn man auch nicht mit allen kritischen Äußerungen einverstanden ist. Das Unternehmen sei auch ferner warm empfohlen.

VI. Alte Geschichte.

1. **Friedrich Delitzsch,** Mehr Licht. Die bedeutsamsten Ergebnisse der babylonisch-assyrischen Grabungen für Geschichte, Kultur und Religion. Ein Vortrag. Mit 50 Abbild. 64 S. Leipzig 1907, J. C. Hinrichs'sche Buchh. 2 M.

Der Vortrag ist während des Winters 1906/07 an mehreren Orten Deutschlands und des Auslandes gehalten worden. Der Verfasser will sich über die im ersten Vortrag über „Babel und Bibel“ nur gestreiften Fragen, besonders die über Engel, Dämonen und Teufel, noch einmal ausführlicher aussprechen, um in Zukunft auf diese Glaubensartikel einfach verweisen zu können. Der Vortrag zeigt, wie Licht ausgeht von den Trümmerhügeln des Ostens: helleres Licht für die schon bekannteren Abschnitte des vorderasiatischen Altertums, taufrisches Morgenlicht über der Nacht zweier Jahrtausende ältester Menschheitsgeschichte. Er faßt daher ganz kurz die bedeutsamsten Ergebnisse der babylonisch-assyrischen Grabungen für die vorderasiatische Geschichte zusammen, indem er, ausgehend von der Zeit der jüdischen Propheten und der letzten Chaldäerkönige, rückwärts blickt in die Zeit des biblischen Schöpfungsberichts und die Haupttatsachen der babylonischen, assyrischen und jüdischen Geschichte in synchronistischen Tabellen nebeneinanderstellt, wobei vielfach von den biblischen und griechischen Berichten abweichende Ergebnisse hervortreten. Dieser Abschnitt erweitert also unseren zeitlichen und politischen Gesichtskreis weit über den biblischen hinaus. Ein zweiter Abschnitt fördert alsdann über die Grundlegung und stufenweise Vervollkommnung der menschlichen Kultur wertvolle neue Ergebnisse zutage, wobei Arbeit und gesetzliche Ordnung sich als die von Urzeit her geheiligten Grundpfeiler aller menschlichen Kultur erweisen. Diese von Jahr zu Jahr sich häufenden Erkenntnisse auf dem Gebiete der babylonisch-assyrischen Kultur haben für die Gegenwart ihre ganz besondere Bedeutung, indem sie uns lehren, in welch nie geahntem Umfange unsere abendländischen Kulturen noch bis auf den heutigen Tag von jenen alten Kulturen Mesopotamiens beeinflußt sind und wie wir zum Teil mit unbegreiflicher Zähigkeit selbst an den fragwürdigsten babylonischen Erbschaften festhalten. Das wird kurz nachgewiesen auf dem Gebiete der Kunst, besonders aber an dem Einfluß, den Babyloniens Aberglaube auf die abendländischen Völker ausgeübt hat, ja bis in unsere Zeit hinein ausübt durch seine Astrologie, seine Lehre von den Zauberern und Hexen, seinen Dämonen- und Teufelsglauben, mit dem das Christentum durch Babylon behaftet ist. Das führt zum Nachweis des Einflusses, den Babylon auf die jüdische und christliche Religion ausgeübt hat, durch sie beide aber auf den Islam, so daß babylonische Ideen noch heute weltbeherrschend genannt werden dürfen. So tragen die Ergebnisse der babylonisch-assyrischen Grabungen auch dazu bei, uns von alt eingewurzelten Irrtümern unseres religiösen Denkens zu befreien und jene Weiterbildung der Religion, zu der unsere Zeit immer unaufhaltsamer hindrängt, auf der Grundlage unerschütterlicher historischer Erkenntnisse anbahnen zu helfen. Der mit 50 vortrefflichen Abbildungen geschmückte Vortrag sei gleich den anderen populären Veröffentlichungen des gefeierten Assyriologen über denselben Gegenstand warm empfohlen.

2. **August Wünsche,** Die Sagen vom Lebensbaum und Lebenswasser. Altorientalische Mythen. IV u. 108 S. (Ex Oriente Lux, Band I, Heft 2—3). Leipzig 1905, E. Pfeiffer. 2 M.

Das Heft zerfällt in zwei Teile; der erste erzählt die Sagen vom

Lebensbaum, der zweite die Sagen vom Lebenswasser. Die Sage vom Lebensbaum ist von höchstem Interesse schon wegen des biblischen Berichts vom Paradiese. Nach diesem stand im Paradiese neben dem Erkenntnisbaum auch der Lebensbaum. Beide Sagen haben, soweit sie geschichtlich verfolgt werden können, im babylonisch-assyrischen Vorstellungskreise ihren Ursprung. Es sind altorientalische Mythen, die in alle Kulturreligionen übergegangen sind. Wenn ihnen auch Zeit und Ort ein sehr verschiedenes Gepräge gegeben haben, so ist der Grundgedanke doch derselbe geblieben. Das läßt sich nur daraus erklären, daß eine Wanderung der Sage von einem Volke zum anderen stattgefunden hat. Verfasser weist nun nach, welche eigentliche Bedeutung der Lebensbaum in den verschiedenen Kulturreligionen hat, indem er zunächst die vorderasiatischen Religionen (die der Babylonier und Assyrer, der Perser, der Inder, der Israeliten, der Mohammedaner), sodann die abendländischen Religionen (die der Griechen und Germanen) betrachtet. Da der Lebensbaum in den verschiedenen Religionen auch zum Lebenskraut geworden ist, so hat sich dadurch das Strombett der Sagendichtung um vieles verbreitert. In der jüdischen Legende ist der Lebensbaum zum Mosesstab geworden. Einen noch größeren Entwicklungsprozeß hat er im Christentume genommen, indem er hier zum Kreuzholz Jesu wurde. Nicht nur zahlreiche altfranzösische, altenglische und mittelhochdeutsche Dichtungen behandeln diese sinnige Legende in epischer oder dramatischer Form, sondern auch die Skulptur hat die Beziehung des Lebensbaumes zum Kreuzholz zum Ausdruck gebracht, wie dies aus vielen alten Denkmälern hervorgeht. Neben zahlreichen Belegstellen aus Gedichten führt der Verfasser das Gedicht vom heiligen Kreuz von Heinrich von Freiberg ganz auf. — Eine nicht minder bunte Mannigfaltigkeit in der Ausgestaltung zeigt sich in der Sage vom Lebenswasser. Beide Sagen, die in ihrem historischen Werdegange und in der Mannigfaltigkeit der Ausgestaltung bei den verschiedenen Kulturvölkern hier zum ersten Male vorgeführt werden, sind für die vergleichende Religionswissenschaft insofern von Bedeutung, als durch sie der Beweis erbracht wird, wie ursprüngliche naturalistische Motive in religiöse sich wandeln. Das Heft enthält eine Fülle des Interessanten und ist sehr nützlich zu lesen.

3. **Wilhelm** Freiherr **v. Landau**, Die Bedeutung der Phönizier im Völkerleben. 44 S. (Ex Oriente Lux, Band I, Heft 4.) Leipzig 1905, E. Pfeiffer. 90 Pf.

Der Verfasser weist nach, daß die allgemeine Anschauung die Phönizier in ihrer Bedeutung für das Völkerleben überschätzt, weil man durch die klassische Überlieferung von ihnen mehr erfährt, als von anderen orientalischen Völkern. Eine den Charakter der Bevölkerung bestimmende Kolonisierung der Gebiete des Mittelmeers, die als phönizische oder punische Kolonien erscheinen, kann nicht von dem kleinen Phönizien ausgegangen sein, da die Handelsfaktoreien, welche allerdings von den geschichtlichen Phöniziern begründet werden konnten, sich nicht zu rechten Kolonien mit einer phönizisch- punischen Bevölkerung entwickelt haben würden. Die phönizische Bevölkerung dieser Kolonien muß vielmehr durch eine große Einwanderung in ihre Sitze gebracht worden sein. Das kann nur dieselbe Einwanderung sein, welche die Phönizier selbst nach Phönizien geführt hat und deren Entwicklung wir um die Mitte des dritten Jahrtausends feststellen können. Diese Bevölkerung, mit der des angeblichen Mutterlandes stammverwandt und mit ihr als Vermittlerin des Verkehrs in Verbindung stehend, wird durch eine Er-

oberung des Staates von Tyrus-Sidon unterworfen und damit politisch phönizisch. So ändert sich die Anschauung über das Wesen und die Bedeutung der Phönizier infolge der bedeutsamen neueren Ergebnisse der altorientalischen Geschichtsforschung.

4. **Carl Niebuhr**, Forschung und Darstellung. Vermerke und Einzelheiten zur historischen Betrachtungsweise, insbesondere des alten Orients. 48 S. (Ex Oriente Lux, Band I, Heft 5.) Ebendaselbst 1905. 90 Pf.

Der Verfasser versucht im vorliegenden Hefte, einige Klarheit darüber zu gewinnen, inwieweit das Licht vom Orient her (Ex Oriente Lux), dessen Strahlen seit einem halben Menschenalter her ihre Intensität vervielfacht haben, auch allgemein-historische Fragen und Probleme zu erhellen imstande ist. Dabei wird zugleich näher berührt, was die Geschichtskunde des Alten Orients sich noch anzueignen hat, und was sie besser pflegen sollte als bisher. Ausgehend von dem Stande der Orientalistik um das Jahr 1885, erörtert er in oft recht kritischen Ausführungen auch den bedeutendsten Historikern gegenüber, in welcher Weise die Ergebnisse der Forschungen im Alten Orient die historische Einzelforschung an sich und die zusammenfassende Darstellung dieser Einzelforschungen beeinflußt haben und beeinflussen müssen. Die gründliche Studie vermeidet eine einseitige Verherrlichung der von der modernen Orientalistik geleisteten historischen Arbeit, hebt aber andererseits klar ihr keineswegs geringes Verdienst um Forschung und Darstellung hervor und trägt dadurch an ihrem Teile dazu bei, das „Licht aus Osten" zu verbreiten.

5. **August Wünsche**, Salomos Thron und Hippodrom, Abbilder des Babylonischen Himmelsbildes. 56 S. (Ex Oriente Lux, Band II, Heft 3.) Ebendaselbst 1906. 1,20 M.

Das Heft will den Nachweis führen, wie sich in Salomos Thron das altorientalische Himmelsbild und in den von ihm veranstalteten Wagenrennen der Jahreslauf spiegelt; denn wie sich um das Leben des Königs Salomo ein reicher Legendenkranz gewunden hat, so ist auch der königliche Thron der Gegenstand sagenhafter Ausschmückung geworden. Auch diese Darlegungen bieten des Interessanten viel und zeigen den tiefgehenden Einfluß der babylonischen Astralreligion auf den jüdischen Vorstellungskreis.

6. **August Wünsche**, Schöpfung und Sündenfall des ersten Menschenpaares im jüdischen und moslemischen Sagenkreise mit Rücksicht auf die Überlieferungen in der Keilschrift-Literatur. 84 S. (Ex Oriente Lux, Band II, Heft 4.) Ebendaselbst 1906. 1,60 M.

Zu den von der jüdischen Sagen- und Legendenbildung reich umwobenen biblischen Persönlichkeiten gehört vor allem das erste Menschenpaar, Adam und Eva. Manche der in den beiden Talmuden und den zahlreichen Midraschwerken aufgeführten Sagen und Legenden ist dann in die moslemische und christliche Legende übergegangen und hat hier einen bedeutsamen Fortbildungsprozeß durchgemacht. Was aber den jüdischen Sagengebilden ganz besonderen Reiz verleiht, besteht darin, daß sich in ihnen oft altorientalische Vorstellungen spiegeln, die der babylonischen Astralreligion angehören und durch Verpflanzung auf jüdischen Boden in einem neuen Gewande erscheinen. Man sieht daraus zugleich, wie die Juden unter der altorientalischen Weltanschauung standen und in ihrem Denken und Dichten unwillkürlich beeinflußt wurden. Das Heft enthält fünf Abhandlungen: die Erschaffung des ersten Menschen

nach jüdischer und moslemischer Sage; die Erschaffung des Weibes nach jüdischer und moslemischer Sage; der Sündenfall und seine Folgen nach jüdischer und moslemischer Sage; der biblische Sündenfallbericht nach dem Jalkut Schim'oni; der erste Mensch im babylonisch-assyrischen Vorstellungskreise. Es werden zahlreiche Legenden zum Vergleich herangezogen. Der Verfasser kommt zu dem Ergebnis, daß zwischen dem um die biblischen Berichte sich gruppierenden jüdischen Sagenmaterial über Schöpfung und Sündenfall und der altorientalischen Überlieferung auf den babylonisch-assyrischen Tontafelfunden sich vielfache Übereinstimmung in den Grundanschauungen zeigt und wir daher berechtigt sind, einen inneren Zusammenhang festzustellen, daß sich aber auch eine große Verschiedenheit geltend macht, die selbständige Fortentwicklung und Weiterbildung nicht verkennen läßt. Die Juden haben im Exil den mythologischen Ideenkreis der Babylonier von der Schöpfung des Urmenschen und dem Paradiese kennen gelernt, in sich aufgenommen und gemäß ihrer Begabung auf Grund ihrer religiösen Anschauungen umgebildet. — Die Ausführungen im einzelnen sind sehr interessant, besonders auch für Lehrer.

7. **Hugo Winckler**, Die jüngsten Kämpfer wider den Panbabylonismus. (Aus: Im Kampf um den alten Orient. Wehr- und Streitschriften, herausgegeben von Alfred Jeremias und Hugo Winckler.) 80 S. Leipzig 1907, J. C. Hinrichssche Buchh. 1 M.

Die energischen, zielbewußten Vorkämpfer für den „Alten Orient" veröffentlichen in dieser Sammlung literarische Streitschriften gegen ihre wissenschaftlichen und literarischen Gegner. Das erste Heft, von Alfred Jeremias verfaßt, führt den Titel: „Die Panbabylonisten. Der Alte Orient und die ägyptische Religion." Das zweite Heft richtet sich gegen zwei Veröffentlichungen junger Theologen, die als Meinungsäußerungen einer ganzen Richtung die Ergebnisse der Forschungen über den Alten Orient ohne genügendes wissenschaftliches Rüstzeug glaubten abtun zu können. Indem Winckler ihre Leistungen vom wissenschaftlichen Standpunkte kritisch beleuchtet, will er zugleich einen Beitrag zur Entwicklungsgeschichte der Assyriologie geben. Den reichen Inhalt der Streitschrift im einzelnen nachzuweisen, kann nicht unsere Aufgabe sein. Wer jedoch den ganzen Streit um „Babel und Bibel" aufmerksam verfolgen will, wird auch an diesen Wehr- und Streitschriften nicht achtlos vorübergehen können.

8. Lic. Dr. **W. Staerk**, Neutestamentliche Zeitschrift. (Sammlung Göschen Nr. 325 und 326.) Leipzig 1907, G. J. Göschen. Je 80 Pf.

I. Der historische und kulturgeschichtliche Hintergrund des Urchristentums. Mit 3 Karten. 192 S.

II. Die Religion des Judentums im Zeitalter des Hellenismus und der Römerherrschaft. Mit einer Planskizze. 168 S.

Was die Bändchen enthalten, deuten die Untertitel an. Das erste Bändchen erörtert zunächst die weltgeschichtlichen Voraussetzungen der neutestamentlichen Zeitgeschichte, indem es die politische Geschichte Palästinas von der Eroberung durch Alexander den Großen bis zum Tode Herodes des Großen im Zusammenhange mit der religiösen Kultur im griechisch-römischen Weltreiche darstellt, die griechische Sprache und die griechischen Literaturformen im Neuen Testament nachweist und ein knappes Bild von der großen jüdischen Diaspora im römischen Weltreiche entwirft. Daran reiht sich die Darstellung der politischen Ge-

schichte des Judentums im neutestamentlichen Zeitalter vom Beginn der Herodianischen Teilreiche und der Zeit der römischen Prokuratoren, dem jüdischen Krieg 66—73 n. Chr. und der Zerstörung Jerusalems bis zum Barkochebaaufstande 132—135 n. Chr. Zeittafeln zur Welt- und Zeitgeschichte, ein Verzeichnis der Seleukiden und Ptolemäer sowie der Hohenpriester des neutestamentlichen Zeitalters, eine recht ansprechende beschreibende Übersicht über die im Neuen Testament erwähnten Städte und Ortschaften Palästinas und Syriens, Kleinasiens und Europas, ein Verzeichnis der einschlägigen Literatur, eine Zusammenstellung der angeführten biblischen Belegstellen und drei Kartenskizzen (die jüdische Diaspora in Kleinasien, Palästina zur Zeit Jesu und die jüdische Diaspora im römischen Reiche) ergänzen den Text des Bändchens.

Das zweite Bändchen entwirft in knapper Darstellung ein Kulturbild des jüdischen religiösen Lebens im neutestamentlichen Zeitalter. Es schildert die Entstehung einer jüdischen Kirche, den Tempelkultus und das Leben in den Synagogen, das gesetzliche Leben und sittliche Streben der jüdischen Frommen, die kirchliche Zucht, den Missionseifer und die Missionserfolge des Judentums, die religiösen Vorstellungen, die nationale und universale Zukunftshoffnung des jüdischen Volkes, die individuelle Frömmigkeit und zeigt zuletzt, was das Judentum in seinem religiösen Vorstellen der es rings umgebenden griechischen Kultur entnommen hat. Literaturverzeichnis, Stellenregister, ein Plan des Herodianischen Tempels mit Erklärung, eine Erläuterung über das jüdische Kirchenjahr und Kalenderwesen sowie ein Nachweis zur jüdischen Literaturgeschichte von 400 v. bis 200 n. Chr. vervollständigen das Bändchen. — Beide zeichnen kurz und klar und mit wissenschaftlicher Genauigkeit den geschichtlichen, kulturgeschichtlichen und religiösen Hintergrund des neutestamentlichen Zeitalters.

9. **A. Schäfer**, Einführung in die Kulturwelt der alten Griechen und Römer. Für Schüler höherer Lehranstalten und zum Selbstunterricht. VIII und 270 S. Hannover 1907, C. Meyer. 3 M.

Die gründliche Bekanntschaft mit dem Kulturleben des klassischen Altertums, besonders der Hellenen, gilt noch immer als wichtige Grundlage einer höheren Bildung. Zahlreiche Bilderwerke und Quellenbücher wollen diese Kenntnis vermitteln. Das vorliegende Buch beginnt mit einem Gang über den klassischen Boden Altgriechenlands, gibt eine ausführliche geographische Beschreibung desselben und seiner Hauptstadt Athen und erzählt dann die griechischen Göttersabeln und Heldensagen, indem es überall in erster Linie die alten Schriftsteller, Dichter und Prosaiker, selbst zu Worte kommen läßt. Die einzelnen Teile dieser Dichtungen und Aufsätze sind durch eine Reihe von einleitenden und überleitenden Abschnitten zu einem fest zusammengefügten Ganzen verbunden. Dem Texte sind in Form von Fußnoten überall Erläuterungen beigefügt worden, die sich auf Einzelheiten des Inhalts beziehen oder auf andere Stellen des Textes hinweisen. Von den Heldensagen enthält das Buch die Sagen von Jason, Ödipus, Theseus, Herkules, dem trojanischen Krieg, Agamemnon, Odysseus und das Märchen von Amor und Psyche. Besondere Abhandlungen führen in kurzer, klarer Weise in den griechischen Tempelbau, das griechische Theaterwesen und in die griechische Verslehre ein, um zu beweisen, daß die Griechen von vorbildlichem Einfluß gewesen sind. Durch eine Übersicht über die griechischen Philosophenschulen soll auf den Einfluß hingewiesen werden,

den die Hellenen auf Denkweise und Sitten der gesamten Kulturvölker bis auf die Gegenwart ausgeübt haben. Kurze Angaben über die angeführten griechischen und lateinischen Quellenschriften sowie ein ausführliches Register ergänzen den Inhalt. Das Buch will ein Lese-, Lehr- und Nachschlagebuch sein, das sich an Lehrer- und Lehrerinnenseminare, an die höheren Knaben- und Mädchenschulen, an alle Jungen und Alten wendet, die danach Verlangen tragen, die Bekanntschaft mit der griechischen Kulturwelt anzuknüpfen oder fortzusetzen oder zu erneuern. Dazu wird es ein guter, zuverlässiger Führer sein können. Warum es im Titel den Zusatz „und Römer" trägt, ist aus dem Buche, das nur von den Griechen redet, nicht ersichtlich.

10. Prof. Dr. **Heinrich Swoboda**, Griechische Geschichte. 3., verb. Aufl. 194 S. (Sammlung Göschen Nr. 49.) Leipzig 1907, G. J. Göschen. 80 Pf.

Die erste Auflage dieses recht gediegenen Bändchens ist im 49. Jahresbericht (1896) S. 378 eingehend besprochen worden, so daß hier ein kurzer Hinweis darauf genügt.

11. **Guglielmo Ferrero**, Größe und Niedergang Roms. Übersetzt von Max Pannwitz. Stuttgart 1908, J. Hoffmann.
1. Bd.: Wie Rom Weltreich wurde. XXIV und 390 S. 4 M.
2. Bd.: Julius Cäsar. XV und 426 S. 4 M.

Das ganze Werk, von dem hier die ersten beiden Bände vorliegen, ist der Entstehung, der Entwicklung und dem Verfall des römischen Reiches gewidmet. Zuerst wird in fünf Kapiteln die Geschichte Roms seit den frühesten Anfängen bis zum Tode Sullas kurz und übersichtlich dargestellt, damit durch diese einleitende Zusammenfassung der Grund für eine eingehende Würdigung der Geschichte Cäsars und seiner Zeit gelegt werde. Diese Zusammenfassung liest sich trotz ihrer Knappheit sehr gut; sie übersieht kein wichtiges Ereignis in der Entwicklung Roms zum Weltreiche. Die weiteren dreizehn Kapitel des ersten Bandes behandeln nun in voller Ausführlichkeit die Einzelheiten der Ereignisse, die sich vom Jahre 78 bis 59 v. Chr. abspielten, d. h. vom Tode des gefürchteten, der konservativen Partei zuneigenden Diktators Sulla an bis zum Konsulat Cäsars. Aus diesen glänzend geschriebenen Kapiteln ist ersichtlich, unter welchen Intrigen und Kämpfen, unter dem Einfluß welcher sozialen Kräfte sich das bedeutendste Ereignis der Geschichte Roms, nämlich die Eroberung Galliens, vorbereitete. Die Geschichte der Eroberung Galliens selbst durch die Legionen Cäsars wird in voller Breite im zweiten Bande erzählt. Bei ihrer Darstellung isoliert der Verfasser Cäsar nicht auf seinem gallischen Kriegstheater und löst ihn gleichsam von Rom los, so daß vieles in geheimnisvolles Dunkel gehüllt bleibt, sondern er stellt sich bei der Beurteilung dieses gewaltigen Ereignisses gleichsam in den Mittelpunkt des römischen Reichs und seiner politischen und finanziellen Interessen und sucht die Beziehungen zwischen Cäsars militärischen Operationen und den inneren Begebenheiten der römischen Politik aufzudecken. Für ihn ist die Eroberung Galliens nichts anderes als ein Kolonialkrieg, den der Führer einer Partei eingeleitet und ausgeführt hat, um die Politik Italiens damit zu beeinflussen. Dieser gallische Krieg hat auch den unmittelbaren Anstoß gegeben zu großartigen, dramatisch bewegten Umwälzungen in der politischen Welt Roms und in der italischen Gesellschaft, denn er hat den Bürgerkrieg zwischen Cäsar und Pompejus herbeigeführt und durch ihn Cäsars Diktatur, die wieder die Ursache seiner Ermordung geworden

ist. Die Schilderung des Bürgerkrieges und der schrecklichen Schicksalsschläge, die über Cäsar und das römische Volk hereinbrachen vom Beginn des Bürgerkrieges bis zu den Iden des März ist ebenfalls noch im zweiten Bande enthalten, so daß also mit Ausnahme der ersten fünf Kapitel beide Bände ausschließlich der Geschichte Cäsars gewidmet sind. In den folgenden Bänden soll gezeigt werden, wie Rom und Italien nach und nach mit den zahlreichen eroberten Staaten eine lebendige Einheit bildete und wie dieser große Staatskörper langsam wieder auseinanderfiel. — Der italienische Verfasser hat unter Benutzung lateinischer, deutscher und französischer Quellen seinen Stoff übersichtlich gruppiert und glänzend erzählt, so daß sein Werk warme Empfehlung verdient.

VII. Deutsche Geschichte.

1. **Rudolf Leite**, Die Geschichte deutschen Volks- und Kulturlebens in abgerundeten Zeitbildern dargestellt. XVI und 760 S. Konstanz, C. Hirsch. Geb. 6 M.

Das Buch schildert in durchweg einfacher, volkstümlicher Darstellung das Leben des deutschen Volkes von der geschichtlichen Vorzeit bis zur Gegenwart, indem es die politische Geschichte nur zum Ausgangspunkte für die Darstellung kulturgeschichtlicher Verhältnisse nimmt, die politischen Ereignisse also auf das Wissenswerteste beschränkt, da nach des Verfassers Ansicht nicht der rauchende Blutstrom kriegerischen Geschehens, sondern die Arbeiten des Friedens und das wahre geistige Leben eines Volkes das Wesentlichste und Merkenswerteste in der Geschichte sind und das Gesamtleben einer Nation nicht nur die Großtaten der Kriegshelden, sondern mindestens in gleich hohem Grade die friedliche Arbeit führender Geistesgrößen umfaßt. Das Buch stellt sich also dar als eine deutsche Kulturgeschichte in abgerundeten Zeitbildern auf politischem Hintergrunde, die freilich dem Geschichtskundigen nichts Neues bringt, sich aber in ihrer Einfachheit doch gewiß viele Freunde erwerben wird, da der Text durch zahlreiche, meist vortreffliche Illustrationen veranschaulicht wird, die zumeist Reproduktionen hervorragender historischer Gemälde der Neuzeit, aber auch Nachbildungen mittelalterlicher Holzschnitte sind. Da auch die sonstige Ausstattung gut ist, so kann das Buch für Bibliotheken, als Prämie und Festgeschenk empfohlen werden.

2. Prof. Dr. J. **Dieffenbacher**, Deusches Leben im 12. und 13. Jahrhundert. Realkommentar zu den Volks- und Kunstepen und zum Minnesang. (Sammlung Göschen Nr. 93 und 328.) Leipzig 1907, G. J. Göschen. Je 80 Pf.
   I. Öffentliches Leben. Mit 10 Abbild. 142 S.
   II. Privatleben. Mit 38 Abbild. 162 S.

Die Dichter des Mittelalters, sowohl die Minnesänger als auch die Epiker, stehen mehr oder weniger unter dem Einflusse der sie umgebenden Kulturwelt. Wer tiefer in die Schönheit ihrer Werke eindringen will, muß diese Kulturwelt kennen. Sie mit historischer Treue zu schildern, ist die Aufgabe der vorstehenden beiden Bändchen, die als Realkommentar zu den in der Sammlung Göschen erschienenen Hauptwerken jener Literaturperiode gedacht sind, nämlich der Nibelunge Not, der Kudrun- und der Dietrichepen, des Eckenliedes, des armen Heinrich, des Parzival, der Rabenschlacht, des Tristan und Isolde und der Lieder Walthers von der Vogelweide. Das Verhältnis dieser Dichtungen zur Wirklichkeit ist verschieden. Während sich der Minnesang

und die politische Lyrik Walthers von der Vogelweide fast völlig auf ihr aufbauen, steht ihr die höfische Epik schon ferner; am weitesten von ihr entfernt sind die großen Volksepen, Nibelungenlied und Kudrun, bei denen vielfach nur die äußere Form dem Empfinden der eigenen Zeit angepaßt ist, während die Charaktere und die durch sie bedingten Handlungen das Gepräge einer weit zurückliegenden Zeit aufweisen. In diesen Volksepen herrscht neben dem modernen Rittertum das der Völkerwanderung angehörende wildtrotzige, todesmutige Reckentum. Bei der Besprechung der einzelnen kulturgeschichtlichen Erscheinungen sind diese nebeneinander herlaufenden Kulturepochen berücksichtigt worden; im Mittelpunkte der Betrachtung stehen jedoch die Zustände Deutschlands im zwölften und dreizehnten Jahrhundert, während die politische Geschichte ganz ausscheidet. — Das erste Bändchen behandelt in reicher Gliederung das öffentliche Leben, nämlich Verfassung, Rechtsleben, Münze- und Maß, Krieg und Kampf und das Schiffswesen, das zweite das Privatleben, nämlich Wohnungswesen, Körperpflege und Kleidung, Bewaffnung, Privatrecht, Nahrungswesen, Vergnügen und Unterhaltung und Umgangsformen. In dem Abschnitt „Verfassung" behandelt Verfasser z. B. die ursprüngliche Gliederung des Volkes, die Stände des Lehnsstaates, die Regierungsgewalten (nämlich den König und die anderen Regierungsorgane), den Ritterstand, die Geistlichkeit und die übrigen Stände. Eine ähnliche reiche Gliederung weisen die übrigen Abschnitte auf. Überall ist der sprachlichen Seite gebührend Rechnung getragen worden, so daß Vokabeln und größere Zitate aus dem Alt- und Mittelhochdeutschen und anderen Sprachen als Belegstellen und zur Veranschaulichung und Erläuterung herangezogen worden sind. Die beiden Bändchen stellen sich daher dar als eine auf sprachlicher Grundlage beruhende knappe Kulturgeschichte des zwölften und dreizehnten Jahrhunderts, aus der jeder Gebildete reiche Belehrung schöpfen und ein gutes Rüstzeug gewinnen kann für eine genußreiche Lektüre unserer mittelhochdeutschen Literatur.

3. **Karl Lamprecht,** Deutsche Geschichte. 1. und 2. Aufl. Berlin, Weidmannsche Buchh. Je 6 M., geb. 8 M.
  II. Abteilung: Neuere Zeit. Zeitalter des individuellen Seelenlebens. 3. Band, 1. und 2. Hälfte. XV, XIV und 873 S. 1906. (Der ganzen Reihe VII. Band.)
  III. Abteilung: Neueste Zeit. Zeitalter des subjektiven Seelenlebens. 1. Band, 1. und 2. Hälfte. VIII, IX und 729 S. 1906. (Der ganzen Reihe VIII. Band.)
  2. Band: XIV und 516 S. 1907. (Der ganzen Reihe IX. Band.)
  3. Band: XII und 539 S. 1907. (Der ganzen Reihe X. Band.)

Karl Lamprechts großes Geschichtswerk erzählt die Schicksale des deutschen Volkes von der Urzeit bis zur Gegenwart. Es zerfällt in ein Hauptwerk, das die gesamte Entwicklung bis zum Jahre 1870 vorträgt, und in ein Ergänzungswerk, das die zeitgenössische Entfaltung seit 1870 vom Standpunkte der Gegenwart aus behandelt. Das Ergänzungswerk ist in zwei Bänden vollständig erschienen, ist durchaus selbständig gehalten und bietet eine gedrungene Einführung in das geschichtliche Verständnis der Gegenwart. Es ist nach seinem Erscheinen im „Pädagogischen Jahresbericht" besprochen worden. Das Hauptwerk wird nach seiner Vollendung zwölf Bände umfassen. Es zerfällt in drei Abteilungen. Die erste Abteilung umfaßt Band 1—4 und erzählt die Geschichte der Urzeit und des Mittelalters. Die zweite Abteilung um-

faßt Band 5—7 und erzählt die Geschichte der neueren Zeit von der Reformation bis zur Mitte des achtzehnten Jahrhunderts. Die dritte Abteilung umfaßt Band 8—11 und erzählt die Geschichte der neuesten Zeit etwa von 1750—1870. Der zwölfte Band wird Bibliographie und Register bringen.

Über die Grundsätze der Lamprechtschen Geschichtsauffassung und Geschichtsdarstellung haben wir uns bei Besprechung der früheren Bände schon wiederholt geäußert. Er bringt neben der politischen Entwicklung auch die Entfaltung der Zustände und des geistigen Lebens zur Darstellung und macht den ernstlichen Versuch, die gegenseitige Befruchtung materieller und geistiger Entwicklungsmächte innerhalb der deutschen Geschichte klarzulegen, sowie für die geschichtliche Gesamtentfaltung einheitliche seelische Grundlagen und Entwicklungsstufen aufzudecken.

Die erste Hälfte des siebenten Bandes führt die Geschichte der deutschen Kultur bis zur Mitte des achtzehnten Jahrhunderts fort, während die zweite Hälfte der Hauptsache nach die politische Geschichte der Nation und ihrer wichtigsten Staaten von der Mitte des siebzehnten bis in die zweite Hälfte des achtzehnten Jahrhunderts erzählt, bis zu jener gewaltigen Scheide der Zeiten, welche das moderne Zeitalter des Subjektivismus von dem nächst früheren des Individualismus und somit die neueste Zeit von der neueren trennt.

Die erste Hälfte des achten Bandes beschäftigt sich einleitend noch einmal mit dem individualistischen Zeitalter, gibt eine Übersicht über den inneren Verlauf desselben, schildert seinen Charakter und charakterisiert das subjektivistische Zeitalter in seinem Verhältnis zu den früheren Kulturzeitaltern der deutschen Geschichte, insbesondere zum individualistischen, und liefert dabei eine leichtverständliche, kurze, aber doch alle wesentlichen Elemente berücksichtigende Übersicht über die Epochen und Perioden dieses Zeitalters von der Mitte des achtzehnten Jahrhunderts bis zur Gegenwart. Sodann wendet sich der Verfasser der Entstehung und Entwicklung des modernen Bürgertums zu, zeigt uns den allgemeinen Entwicklungsgang der neuen bürgerlichen Schichten, sodann die Entwicklung der gebildeten Gesellschaft des achtzehnten und neunzehnten Jahrhunderts, führt uns die Perioden der Empfindsamkeit und des Sturmes und Dranges vor und verbreitet sich über neues Fühlen und Wollen, neue Frömmigkeit und Sittlichkeit. — Die zweite Hälfte schildert die neue Weltanschauung, die neue Dichtung und die bildende Kunst und Musik um die Wende des neunzehnten Jahrhunderts. Der ganze Band enthält also ausschließlich Kulturgeschichte.

Der neunte Band ist wieder ausschließlich der Darstellung der politischen Geschichte gewidmet. Er führt die sozial und verfassungsgeschichtliche wie die politische Entwicklung vor, die dem allgemeinen Umschwunge des deutschen Seelenlebens in der zweiten Hälfte des achtzehnten Jahrhunderts zur Seite ging und ihm folgte, erzählt also von der Sprengung des alten Reichs und der alten Staatsverhältnisse, von Preußens Fall, von den Freiheitskriegen 1809, 1813—1815, dem Wiener Kongreß, der Heiligen Allianz. Dazwischen ist ein langes Kapitel über den Zusammenbruch der alten Formen des wirtschaftlichen und sozialen Lebens, über Um- und Neubildungen im Wirtschafts- und Gesellschaftsleben des platten Landes und der Städte eingeschoben.

Der zehnte Band schildert zunächst das Zeitalter der Früh- und Spätromantik, indem er sich über das Wesen der Romantik, die Philosophie, die Dichtung, die bildende Kunst, die Musik und die Wissen-

schaft im Zeitalter der Romantik verbreitet. Daran schließt sich als Gegensatz die Darstellung des beginnenden Realismus in der bildenden Kunst, den Natur- und Geisteswissenschaften. An diesen kulturgeschichtlichen Teil reiht sich alsdann die Fortführung der politischen Geschichte von 1815—1840, indem zunächst die auswärtige und dann die innerpolitische Lage betrachtet wird. Auch die wirtschaftlichen Fortschritte werden aufgeführt und die Anfänge des Zollvereins in einem besonderen Abschnitte behandelt. Das letzte Kapitel des Bandes ist den Wandlungen gewidmet, die das politische Denken von 1815—1840 durchlaufen hat: den Anfängen des konservativen, klerikalen und protestantisch orthodoxen Denkens, dem primitiven Liberalismus und den Bestrebungen des „Jungen Deutschland" und der Entwicklung eines kirchlich und religiös extremen Liberalismus. Mit einem Ausblick auf die politische Lyrik vor 1848 schließt der Band.

Dies in ganz kurzen Strichen der Inhalt der Bände. Es erübrigt sich, näher darauf einzugehen. Wer je einen Band der deutschen Geschichte Lamprechts in der Hand gehabt und darin Belehrung und Genuß zugleich gesucht und gefunden hat, der wird jeden neuen Band mit steigendem Interesse und immer größerer Wertschätzung studieren. Lamprechts „Deutsche Geschichte" sollte wenigstens in keiner Lehrerbibliothek fehlen.

4. **Rudolf Wustmann**, Deutsche Geschichte im Grundriß. II. Von der Mitte des 17. Jahrhunderts bis zur Gegenwart. IX und 137 und 50 S. Leipzig 1907, Roßbergsche Verlagsbuchh. Geb. 2 M.

Der erste Teil dieser „Deutschen Geschichte im Grundriß", bis zur Mitte des siebzehnten Jahrhunderts reichend, ist im 56. Jahresbericht (1903) S. 392 eingehend besprochen worden. Der Grundriß schließt sich an Lamprechts „Deutsche Geschichte" an. Soweit Lamprechts Werk noch nicht vollendet ist, hat der Verfasser nach eigenem Gutdünken gearbeitet. Die Darstellung ist natürlich sehr knapp, liest sich aber meist gut.

5. Dr. **E. Mensch**, Deutsche Geschichte. Volkstümlich dargestellt. XV und 232 S. Berlin 1907, F. Wunder. 2 M.

Ein eigenartiges Buch, mit dem sich jedoch wenig anfangen läßt. Wer nicht den Gang der deutschen Geschichte bereits gründlich kennt, wird ihn aus diesem Buche nicht kennen lernen. Dazu ist es viel zu aphoristisch gehalten, gibt viel zu wenig konkrete Einzeltatsachen, geht über die großen Zusammenhänge viel zu flüchtig hinweg, als daß es zur Klarheit führen könnte, stellt die Geschichte des deutschen Mittelalters außergewöhnlich knapp dar und wird erst bei der Neuzeit etwas ausführlicher. Von einer volkstümlichen Darstellung wird auch der Lehrer für seinen Unterricht großen Gewinn haben, die hier beliebte Darstellung aber ist für die Schule gänzlich unbrauchbar, da sie gründliche Geschichtskenntnis voraussetzt und vieles verschweigt, was zu wissen dringend nottut.

6. Prof. Dr. **Eduard Hubrich**, Deutsches Fürstentum und deutsches Verfassungswesen. 156 S. (Aus Natur und Geisteswelt. 80. Bdch.) Leipzig 1905, B. G. Teubner. Geb. 1,25 M.

Im Verlaufe der letzten zwei Jahrtausende deutscher Geschichte streben unausgesetzt zwei Kräfte nach gegenseitiger Aussöhnung und Ausgleichung: Fürstentum und Volksfreiheit. Gewiß sind die Beziehungen zwischen

beiden in der langen Entwicklungsreihe deutscher Geschichte nicht immer die nämlichen; aber das Deutschtum weiß doch kaum von einer Epoche, wo auf die Dauer die Fürstengewalt in die vollständige Vernichtung der Volksfreiheit und umgekehrt die Volksfreiheit in die vollständige Beseitigung der Fürstengewalt ausartet. Urangeboren in gleichem Maße erscheint unserem Volkscharakter die treue Anhänglichkeit an das angestammte Fürstenhaus und die Liebe zur Freiheit. Das vorliegende Bändchen will ein Bild dieser wechselseitigen Berührung von Fürstentum und Volksfreiheit in der Geschichte des Deutschtums entwerfen und den Weg zeigen, auf welchem diese Elemente zu dem in der Gegenwart geltenden wechselseitigen Ausgleich gelangt sind; denn nur im Lichte der Geschichte kann der Wert des Verfassungsstaates der Gegenwart richtig erkannt werden, und zum Verderben hat es bisher stets Verfassungsbestrebungen gereicht, wenn sie der historischen Fundamente vergaßen. Zu diesem Zwecke beleuchtet Verfasser zunächst in kürzerer Weise die ältere deutsche Verfassung in ihrer Entwicklung bis zur Entstehung von Landesfürstentum und Landständen, um sodann unter besonderer Berücksichtigung der preußischen Verfassungsverhältnisse ausführlicher die Begründung des fürstlichen Absolutismus und dem gegenüber das Erwachen, den Fortschritt und den Sieg des modernen Konstitutionalismus zu schildern. Das geschieht im allgemeinen in einfacher Darstellung, die jedoch gründliche historische Einzelkenntnisse voraussetzt und sich alsdann glatt und gut liest.

7. **E. v. Halle**, Die Seemacht in der deutschen Geschichte. 154 S. (Sammlung Göschen Nr. 370.) Leipzig 1907, G. J. Göschen. 80 Pf.

Das Büchlein will die Rolle der Seemacht in der Geschichte der Deutschen seit ihrem Auftreten im Kreise der abendländischen Welt einer zusammenfassenden Darstellung unterziehen und dabei der lange Zeit hindurch landläufigen Geschichtsauffassung entgegentreten, als ob die heutige maritime Entwicklung Deutschlands sozusagen unvermittelt eingesetzt habe, nachdem schon einmal zur Zeit der Hansa eine Periode deutscher Unternehmungen zur See stattgefunden, vorher und nachher aber Seegeltungsbestrebungen den Deutschen fremd gewesen seien. Der Verfasser zeigt nun durch ein genaueres Eingehen auf die Geschichte des deutschen Volkes von Anfang an, daß der vielfach behauptete kontinentale Charakter des Deutschen Reiches für die frühere Zeit nicht richtig ist, daß aber auch die Mission der Deutschen in Zukunft keine rein kontinentale bleiben kann, da das neue Deutschland eine volle Sicherheit seiner Existenz erst dann erreicht hat, wenn es seiner Wehrhaftigkeit an den Seegrenzen ebenso sicher ist wie an den Landgrenzen. Er gliedert seinen Stoff in folgende zehn Abschnitte: Von den Anfängen bis zu Karl dem Großen; Vom Tode Karls des Großen bis zu den Kreuzzügen; Die deutsche Hanse; Untergang des Gedankens der kaiserlichen Reichsseegewalt; Die Seegeltung und die Einzelstaaten des Römischen Reichs von 1648—1786; Die Pläne der Neutralität des deutschen Seehandels bis zur Auflösung des Reichs; Von der Proklamierung der ewigen Neutralität der Reichsstädte bis zum Ende der Franzosenzeit; Wirtschaftliche Einigungsbewegungen und politisch-wirtschaftliche Seegeltungsbestrebungen bis zur preußisch-deutschen Flottengründung; Preußisch-deutsche Flottengründungspläne und ihre Verwirklichung; Seeinteressen und Flottenfrage im neuen Deutschen Reiche. — Das klar und überzeugend geschriebene Büchlein sei warm empfohlen.

8. **Kurt Eisner**, Das Ende des Reichs. Deutschland und Preußen im Zeitalter der großen Revolution. VIII und 384 S. Berlin 1907, Buchhandlung Vorwärts. 4 M.

Das Buch des ehemaligen „Vorwärts"redakteurs will ein ganz bescheidener Beitrag zur Lösung der entscheidenden Frage sein, woher es denn gekommen ist, daß die politischen und wirtschaftlichen Wege der europäischen Kulturen sich so weit voneinander getrennt haben. Denn nach Ansicht des Verfassers birgt die politische und wirtschaftliche Zerrissenheit Europas die dringendste Gefahr, daß der letzte Klassenkampf der Geschichte, der zwischen den Monopolisten des Besitzes und den Enteigneten der Lohnarbeit, in seiner reinen Entwicklung durch nationale Kriege und dynastisch-feudale Überfälle gestört, gehemmt und durchkreuzt wird. An dem reichsdeutschen und preußischen Zusammenbruch, der sich in den Jahren 1789—1807 vollzog, will der Verfasser zeigen, „wie Deutschland unterhalb der großen Revolution zurückblieb; wie es von ihr, indem es sich vor ihr zu verkriechen bemüht war, auf der Flucht eingeholt und von ihr niedergeschlagen wurde; wie sich eine Annäherung an die vorgeschrittenste europäische Entwicklung gerade in dieser Katastrophe durchsetzte, die aber dann mit dem militärischen Siege der absoluten Monarchie und der feudalen Grundbesitzerklasse wieder rückgängig gemacht wurde." Zu diesem Zwecke schildert Verfasser die ganze Zeit von 1789—1807, natürlich vom sozialdemokratischen Standpunkte aus und mit der der Sozialdemokratie im Kampfe mit der bürgerlichen Gesellschaft eigenen Terminologie. Besonders weiß der Verfasser von dem damaligen Preußen und den Hohenzollern nur abfällig zu urteilen, während er Napoleon als den gerechtesten, uneigennützigsten Fürsten hinstellt, dessen Maßnahmen gegen Preußen vom reinsten Wohlwollen getragen worden seien. Man merkt auch diesem Buche an, daß es die Absicht der deutschen Sozialdemokratie ist, besonders die Verdienste der Hohenzollern um Preußen und durch dieses um Deutschland in den Staub zu ziehen, indem es die Ereignisse und Zustände dieses „Zuchthausstaates" ganz einseitig und tendenziös vom Standpunkte der heutigen Sozialdemokratie beurteilt, ohne Rücksicht zu nehmen auf das allmählich Gewordene, das gerechterweise nur aus seiner Zeit heraus gewürdigt werden kann. Eine erhebende Lektüre ist das Buch nicht, will es auch nicht sein, da es für Proletarier bestimmt ist, denen wahrscheinlich sehr viel unklar bleiben wird trotz der zahlreichen Anmerkungen, Quellenangaben und Randbemerkungen, mit denen sich das Buch einen wissenschaftlichen Anstrich zu geben sucht.

9. Dr. **W. Zelle**, Geschichte der Freiheitskriege 1812—1815. 4 Bände. Leipzig 1907, R. Sattler.
   1. Band: 1812, Das Völkerdrama in Rußland. Mit 1 Karte. 2. Aufl. 254 S. 3 M.
   4. Band: 1815, Die hundert Tage, von Elba bis Helena. Mit 1 Übersichtskarte. 679 S. 6,50 M.

Der Verfasser, Stabsarzt a. D., schon von Jugend an ein großer Verehrer Napoleons, stellt die Geschichte der deutschen Befreiungskriege in vier Bänden dar. Davon ist der zweite, „Preußens Völkerfrühling" betitelt und dem Jahre 1813 gewidmet, im 58. Jahresbericht (1905) S. 378, der dritte, „Der Zusammenbruch des I. Kaiserreichs 1814" betitelt, im 59. Jahresbericht (1906) S. 392 angezeigt worden. Der erste Teil, dem Jahre 1812 und der Darstellung des russischen Feldzuges gewidmet, 1904 erschienen, liegt bereits in zweiter Auflage vor.

Die Großartigkeit jenes Völkerdramas in Rußland, der Umstand, daß fast alle europäischen Völker daran beteiligt waren, die furchtbaren, Herz und Nerven erschütternden Eindrücke des schrecklichen Rückzugs, die unerhörte Vernichtung des Riesenheeres, all das wird uns in fesselnder, allgemein verständlicher Weise auf Grund umfassenden Quellenstudiums und unter Angabe eines reichen Zahlenmaterials geschildert. Dem Verfasser ist Napoleon nicht der unersättliche Eroberer, der herzlose Egoist, der rohe Übermensch, sondern der größte Feldherr, dessen Andenken er, ebensoweit entfernt von schrankenloser Lobhudelei, wie von blindem, fanatischem Haß, er sein Buch weiht. Von demselben Standpunkte sind auch „Die hundert Tage 1815" geschrieben. Der kurze Feldzug von 1815 ist an und für sich schon hoch interessant, da in ihm die Konstellationen und Erfolgsmöglichkeiten wie in einem Kaleidoskop beständig wechselten, da bis zuletzt ein Triumph der Franzosen sehr wohl denkbar war. Die Interessen, welche in der Schlacht bei Waterloo auf dem Spiele standen, übersteigen alles, was in der neueren Geschichte jemals von einem einzigen Kampftage abgehangen hat, und der Ausgang des riesigen Ringens war zugleich der Wendepunkt der europäischen Politik. Diesen Verlauf in dem Buche in breiter Ausführlichkeit zu lesen, ist bei der Gründlichkeit der Darstellung ungemein fesselnd. Der Verfasser hat sich durch sein vierbändiges Werk zweifellos ein großes Verdienst erworben, und auch der Geschichtslehrer sollte an ihm nicht achtlos vorübergehen.

10. **B. Hofmann**, Die deutsche Kultur in ihrer geographischen Grundlage und geschichtlichen Entwickelung als Lehrstoff für einen abschließenden, vereinigten kulturgeographischen und kulturgeschichtlichen Unterricht im letzten Schuljahr gehobener Volksschulen, sowie als Hilfsmittel für die staatsbürgerliche Erziehung in der Fortbildungsschule bearbeitet. XV und 238 S. Leipzig 1907, F. Brandstetter. 2,50 M., geb. 3 M.

Das Buch will den Stoff bieten für den auf geographischer Grundlage ruhenden Geschichtsunterricht des achten Volksschuljahres sowie für die staatsbürgerliche Erziehung in der Fortbildungsschule. Die Kinder sollen einen Einblick in die allmähliche Entwicklung des gegenwärtigen Kulturlebens unseres deutschen Volkes erhalten. „Das Gewebe des Kulturlebens ist aber so vielmaschig, enge verschlungen und kompliziert, daß es schwer ist, den Lauf des einzelnen Fadens im fertigen Gewebe zu verfolgen. Und doch gewinnt man den besten Einblick in die Zusammensetzung des Gewebes, wenn man die einzelnen Fäden untersucht und ihre Verschlingungen untereinander beobachtet. Die einzelnen Erscheinungsformen des vielgestaltigen Kulturlebens herauszuziehen und für sich in ihrem geschichtlichen Verlauf zu betrachten, ist deshalb nötig, wenn man Einblick in die ursächlichen Zusammenhänge des geschichtlichen Geschehens schaffen und dem Entwicklungsgedanken Rechnung tragen will. Das weite Gebiet der Kulturgeschichte in die hauptsächlichsten Teilgebiete zu zerlegen und an diesen Teilgebieten den treibenden Kräften nachzuforschen und den sozialen Fortschritt erkennen zu lassen, ist der Zweck der in dieser Schrift ausgeführten kulturhistorischen Reihen." (S. IV.) Bei der methodischen Begründung dieser kulturhistorischen Reihen geht Verfasser von der für die Bedürfnisse der Volksschule zweifellos unrichtigen Voraussetzung aus, daß die Reihe keine beträchtlichen Lücken aufweisen darf. In der Volksschule ein „einheitliches, geschlossenes Bild vom geschichtlichen Werden" (S. VI) geben zu wollen, wäre ein vergebliches Bemühen; es trifft vielmehr voll und ganz zu, was der Ver-

fasser in anderem Zusammenhange S. VII sagt: „Aber der Schüler der Volksschule soll ja auch kein Historiker werden, er soll vielmehr aus dem Wenigen, was ihm geboten werden kann, die Zusammenhänge herausfühlen und aus einigen Beispielen die Erkenntnis schöpfen, ... wie aus der Vergangenheit die Gegenwart geworden ist.“ Daraus folgt aber, daß wir bei Aufstellung solcher kulturhistorischer Reihen in der Volksschule keine Lückenlosigkeit erstreben dürfen, sondern uns der Hauptsache nach mit der Zusammenstellung der für die betreffenden Reihen gewonnenen Ergebnisse aus den geschichtlichen Höhenpunkten begnügen müssen, wie sie im Geschichtsunterricht der vorausgegangenen Schuljahre behandelt worden sind. Der Verfasser hat auch seine kulturhistorischen Reihen durchaus nicht lückenlos aufgeführt; da fehlen noch recht viele Einzelglieder, und von dem, was er bringt, wird im Volksschulunterricht noch recht viel weggelassen, anderes viel ausführlicher und konkreter behandelt werden müssen, wenn er fruchtbringend gestaltet werden soll. Die einzelnen Reihen beginnen mit der deutschen Urzeit und schließen mit den Zuständen der Gegenwart. Das Buch enthält folgende zwölf kulturgeschichtlichen Reihen: Die Geschichte der deutschen Bodenkultur, die Geschichte des deutschen Bergbaues, die geschichtliche Entwicklung des Gewerbes und der Industrie, die Geschichte des deutschen Handels, die Geschichte der Verkehrswege und der Verkehrsmittel, die Geschichte des Bauernstandes, die Geschichte der deutschen Städte und des Bürgerstandes, die deutsche Frau in der Geschichte, die Geschichte des deutschen Schulwesens, die Geschichte des deutschen Heerwesens, die Geschichte der deutschen Reichsverfassung, die Geschichte des deutschen Rechts- und Gerichtswesens. Obgleich stofflich mancherlei Lücken und infolge der gedrängten Darstellung mancherlei Ungenauigkeiten vorhanden sind, hat der Verfasser sich doch durch die übersichtliche Zusammenstellung des Materials zweifellos ein Verdienst erworben und die mit diesem Unterricht betrauten Lehrer der Arbeit überhoben, sich den Lehrstoff oft recht mühsam zusammensuchen zu müssen.

Das Buch will aber auch die geographische Grundlage für diese kulturhistorischen Reihen bieten. Es geht dabei von folgendem Standpunkte aus: „Die Erforschung des ursächlichen Zusammenhangs der geschichtlichen Tatsachen führt zur Erkenntnis, daß das Volk mit seinen geistigen, materiellen und politischen Kulturverhältnissen abhängig ist von dem Boden, den es bewohnt. Wenn es dem Unterricht um Erzielung eines möglichst tiefen Verständnisses des Kulturlebens zu tun ist, so muß er auch zeigen, wie die Kultur des Volkes bedingt ist durch das Land, das es bewohnt, wie das wirtschaftliche Leben bestimmt wird durch die Landesnatur, wie die sozialen und politischen Verhältnisse vielfach begründet sind in der Eigenart des Landes, wie das Geistesleben und die Religion durch den Boden beeinflußt worden ist. . . . Den Kausalnexus zwischen den geographischen Verhältnissen und den geschichtlichen Entwicklungen aufzusuchen, die Wechselbeziehungen zwischen den einzelnen geographischen und geschichtlichen Erscheinungen mit ihrem „Warum und Weil“, den Zusammenhang von Natur und Kultur, die Einwirkung der heimatlichen Scholle auf die Kulturentwicklung des deutschen Volkes nachzuweisen, ist der Zweck der in vorliegender Schrift aufgenommenen kulturgeographischen Stoffe“ (S. IV und V). So wünschenswert die Anbahnung eines solchen Verständnisses für die Volksschule auch sein mag, so wird sie doch ihrer Schwierigkeit wegen nur teilweise gelingen, und man tut zweifellos gut, sich

in dieser Beziehung keinen übertriebenen Erwartungen hinzugeben. Das Buch enthält an kulturgeographischen Stoffen folgende sechs Abschnitte: Deutschlands Lage, Deutschlands Grenzen und Gebietsentwicklung, die Größe Deutschlands und der Bestand seiner Bevölkerung, Deutschlands Bodengestaltung, Deutschlands Bewässerung, Deutschlands Klima, Tier- und Pflanzenwelt. Davon ist der zweite Abschnitt fast rein geschichtlich, denn er behandelt neben den natürlichen Grenzen die geschichtliche Grenz- und Gebietsentwicklung im Laufe der deutschen Geschichte. — Das Buch füllt zweifellos eine Lücke in der geschichtsmethodischen Literatur aus und verdient trotz kleiner Mängel im einzelnen die aufmerksamste Beachtung der Fachlehrer.

11. **A. Cl. Scheiblhuber,** Deutsche Geschichte. Erzählungen nach Quellen. II. Die Neuzeit. 290 und XI S. Nürnberg 1907, F. Korn. 3,25 M.

Über die Einrichtung des Buches haben wir uns bei der Anzeige des ersten Teiles im 58. Jahresbericht (1905) S. 376 ausgesprochen. Der zweite Teil führt die Erzählungen von Gutenberg bis zum Einzug der heimgekehrten Krieger 1871. Es muß auch hier wieder gesagt werden, daß das Buch ein anderes Lehrbuch der Geschichte nicht zu ersetzen oder überflüssig zu machen vermag, da die einzelnen Erzählungen zusammenhangslos aneinandergereiht sind, so dankenswert der Versuch auch sein mag, den Geschichtslehrern der Volksschule das Material in epischer Breite zu liefern.

VIII. Besondere Landesgeschichte.

1. Hohenzollern-Jahrbuch. Forschungen und Abbildungen zur Geschichte der Hohenzollern in Brandenburg-Preußen. Herausgegeben von **Paul Seidel.** 11. Jahrg. VIII und 278 S. Fol. Leipzig 1907, Giesecke & Devrient. 20 M.

Auch dieser elfte Jahrgang des vortrefflichen Unternehmens verdient seiner zahlreichen Illustrationen und der Gediegenheit seiner wissenschaftlichen Arbeiten wegen rückhaltlose Anerkennung und warme Empfehlung. Er umfaßt zwölf größere Aufsätze. In fesselnder Weise charakterisiert Paul Seidel des Kaisers Stellung zur Kunst. In nicht minder fesselnder Weise schildert Berthold Volz, der gründliche Kenner des friderizianischen Zeitalters und Herausgeber der politischen Korrespondenz Friedrichs des Großen, den Besuch einer türkischen Gesandtschaft am Hofe Friedrichs des Großen im Winter 1763—1764. In reich illustrierten längeren Ausführungen verbreitet sich Georg Schuster über die Verwandtschaft der Häuser Hohenzollern und Wettin. Fritz Arnheim bringt die Fortsetzung der biographischen Skizze über die Gemahlin Gustav Adolfs von Schweden, Maria Eleonore von Brandenburg. Der Herausgeber Paul Seidel liefert einen umfangreichen, reich illustrierten Beitrag zur Geschichte des Kronprinzenpalais in Berlin, insbesondere der ehemaligen Wohnung der Königin Luise. Aufsätze von geringerem Umfange und eine Reihe kleinerer Notizen vervollständigen den Band, der außer mehr als 150 im Texte befindlicher Abbildungen 40 meist doppelseitige Vollblätter in geschmackvollster Ausführung als Illustrationen enthält und in jeder Beziehung vornehm und gediegen ausgestattet ist.

2. **William Pierson,** Preußische Geschichte. 9., verb. u. verm. Aufl. Herausgegeben von Dr. John Pierson. 2 Bände. Berlin 1906, Gebr. Paetel. 10 M.
I. Bd.: Mit einem Bildnis des Verfassers in Lichtdruck. VII u. 548 S.
II. Bd.: Mit einer historischen Karte von Heinrich Kiepert. 650 S.

Die neue Auflage des bekannten guten Buches, das uns die preußische Geschichte in liberaler Auffassung und meist schöner Sprache erzählt,

führt unter Angabe und Benutzung der neuesten Literatur bis zur Gegenwart. Es liegt in der Natur der Sache, daß die neueste Geschichte seit 1871, besonders aber seit 1888 nicht erschöpfend zur Darstellung kommen konnte, weil ja so vieles noch im Fließen und Werden begriffen ist, so daß die Geschichte Wilhelms II. sich der Hauptsache nach auf die Wiedergabe einzelner wichtiger Erlasse beschränkt. Die Gliederung des Buches schließt sich an die Regierungszeit der einzelnen Regenten an, so daß die Lebensarbeit der einzelnen Kurfürsten und Könige jedesmal zu einem großen Abschnitt zusammengefaßt worden ist. Das ist zwar einfach und übersichtlich, aber es treten doch auf diese Weise die Höhe- und Wendepunkte in der Entwicklung nicht scharf genug hervor. Das Buch gibt stets auch einen Abriß der Geschichte der Länder, die im Laufe der Zeit Brandenburg-Preußen einverleibt worden sind. Wenn dadurch der geschichtliche Faden öfters auch auf längere Zeit unterbrochen wird, so wird doch auch das Verständnis für manche späteren geschichtlichen Erscheinungen wesentlich gefördert. Ein umfangreiches Namenverzeichnis und eine vortreffliche „historische Karte des Brandenburgisch-Preußischen Staates in seiner territorialen Entwicklung unter den Hohenzollern" ergänzen das gute Buch, dem auch fernerhin zahlreiche Leser zu wünschen sind.

3. **J. Schröders** Brandenburgisch-preußische Geschichte. 10., bedeutend vermehrte Aufl. Besorgt von J. Schmitz. Mit einer Karte des brandenburgisch-preußischen Staates. 181 S. Paderborn 1907, F. Schöningh. Geb. 1,80 M.

Die achte Doppelauflage dieses für katholische Schulen bestimmten Hilfsbuches ist im 54. Jahresbericht (1901) S. 330 angezeigt worden. Durch die Neubearbeitung hat das Buch zweifellos noch gewonnen, wenn auch der mit aller Schärfe betonte katholische Standpunkt bisweilen unangenehm berührt.

4. **Richard Erfurth**, Bilder aus der Kulturgeschichte unserer Heimat. Mit besonderer Berücksichtigung der Provinz Sachsen, des Herzogtums Anhalt und des Königreichs Sachsen. 2., verm. Aufl. Mit 1 Tafel: Vor- und frühgeschichtliche Altertümer. 128 S. Halle 1907, R. Mühlmann. 1,20 M.

Die zweite Auflage ist ein unveränderter Abdruck der ersten, die im 57. Jahresbericht (1904) S. 468 angezeigt worden ist.

5. Dr. **Ernst Devrient**, Thüringische Geschichte. (Sammlg. Göschen Nr. 352.) 181 S. Leipzig 1907, G. J. Göschen. 80 Pf.

Eine recht gründliche, dabei übersichtliche Darstellung der viel zersplitterten Geschichte Thüringens, deren Wert und Bedeutung immer im Zusammenhange mit der deutschen Geschichte, von der sie teilweise ein verkleinertes Abbild ist, hervorgehoben wird. Wie Thüringen im kleinen die Übergänge zwischen den großen Gegensätzen deutschen Landes und Lebens zeigt, so verkörpert die Thüringische Geschichte mit ihren bis zur Gegenwart reichenden verwickelten Gebietsverhältnissen im kleinen den Werdegang der deutschen Nation. Ausgehend von der Vor- und Urgeschichte der Landschaft Thüringen, führt uns der Verfasser in stets knapper, sorgfältig gegliederter, mit einer Fülle von Einzelangaben geschmückten Darstellung durch die Königszeit, die fränkische, sächsische und Landgrafenzeit, durch die Zeit der Gründung und Befestigung der wettinischen Landesherrschaft, das Zeitalter der Reformation und Gegenreformation, das Jahrhundert des Kleinfürstentums, das Zeitalter der Aufklärung und der nationalen Kämpfe bis zur Schwelle der lebendigen

Gegenwart. Vier sehr genaue Stammtafeln zur Geschichte der letzten Jahrhunderte ergänzen die Darstellung, die trotz aller Kürze eine sorgfältige Orientierung gewährt.

6. Prof. Dr. **Franz v. Krones**, Österreichische Geschichte II. Vom Tode König Albrechts II. bis zum Westfälischen Frieden (1439 – 1648). 2., vollst. umgearb. Aufl. von Prof. Dr. Karl Uhlirz. Mit 3 Stammtafeln. 181 S. (Sammlung Göschen Nr. 105.) Leipzig 1907, G. J. Göschen. 80 Pf.

Die erste Auflage dieses zweiten Bändchens ist im 53. Jahresbericht (1900) S. 317 angezeigt worden. Es sei hier kurz darauf verwiesen.

7. Dr. **Clemens Brandenburger**, Polnische Geschichte. 206 S. (Sammlung Göschen Nr. 338.) Leipzig 1907, G. J. Göschen. Geb. 80 Pf.

Das wie alle Bändchen dieser Sammlung geschmackvoll ausgestattete Büchlein erzählt in knapper, übersichtlicher, dabei meist leicht lesbarer Form die Geschichte Polens von dem ersten Auftreten der Polen in der Geschichte Europas bis zur lebendigen Gegenwart mit ihren nationalen Kämpfen um den Besitz der Ostmark. Aus dem Buche geht klar hervor, daß hier ein tausendjähriger, leider noch immer nicht beendeter Kampf zwischen Deutschtum und Polentum geführt worden ist. Die Darstellung wird breiter, je näher die Gegenwart heranrückt. Das Bändchen ist sehr zu empfehlen.

8. **Alexander Wäber**, Preußen und Polen. Der Verlauf und Ausgang eines zweitausendjährigen Völkergrenzstreites und deutsch-slavischer Wechselbeziehungen. 391 S. München 1907, J. F. Lehmann. 6 M.

Das Buch gibt einen umfangreichen, gründlichen Beitrag zu der gegenwärtig brennendsten deutschen Frage, des Kampfes um die Ostmark, indem es der Hauptsache nach die Frage untersucht, inwieweit der Anspruch der Slawen auf den ausschließlichen Besitz der Ostmark als ihres Stammesgebietes und ihrer geschichtlichen Heimat geschichtlich berechtigt ist. Zu diesem Zwecke begleitet es den Kampf um den Besitz der Weichsellinie von dem geschichtlichen Auftreten der Germanen an über den Verlauf der Völkerwanderung, die Besitzergreifung des Landes durch die Slawen, die Jahrhunderte hindurch währende Rückwanderung der Deutschen nach dem Osten und die Germanisierung und Christianisierung des slawischen Besitzes, die Teilungen Polens und die Kolonisierung der ehemals polnischen Gebiete durch den preußischen Staat bis zur Gegenwart. Durch die Beleuchtung der Zeit des ruhmreichen Aufschwungs deutschen Volksgeistes im Mittelalter und der seines Niederganges in der Zeit der politischen Ohnmacht und Schwäche will es sein Scherflein dazu beitragen, daß eine gesunde volkliche Eigenliebe im Deutschen gestärkt werde, damit der Deutsche nicht ewig dem Dichter gleicht, der bei der Verteilung der Güter der Erde zu spät kam. Das Buch faßt gut und übersichtlich die Wechselbeziehungen der Deutschen und Slawen während zweier Jahrtausende zusammen und gibt einen klaren Einblick in die in der deutschen Ostmark herrschenden Verhältnisse.

9. **Wilhelm Langenbeck**, Englands Weltmacht in ihrer Entwickelung vom 17. Jahrhundert bis auf unsere Tage. Mit 19 Bildnissen. 117 S. (Aus Natur und Geisteswelt. 174. Bändchen.) Leipzig 1907, B. G. Teubner. Geb. 1,25 M.

Das Bändchen macht den Versuch, die Ergebnisse der neueren Forschung zusammenfassend, die Entwicklung von Englands Weltmacht in ihren Hauptzügen zur Darstellung zu bringen, um dadurch das Verständnis und Interesse für eine der größten Erscheinungen der Welt-

geschichte fördern zu helfen. Um klarzulegen, aus welchen natürlichen Bedingungen die britische Weltmacht emporgewachsen ist, beleuchtet der Verfasser zunächst die geographische Lage des Inselreiches und wirft einen Blick auf die Entwicklung des mittelalterlichen England, das von einer Beteiligung am Welthandel noch nichts wußte. Erst im Zeitalter der Königin Elisabeth liegen die Anfänge der nationalen Handels- und Seepolitik und der englischen Kolonialpolitik, die dann im Kampfe gegen Spanien, die Niederlande und Frankreich das Aufsteigen Englands zur Weltmacht ermöglichte. Nachdem dann Englands wirtschaftliche und maritime Entwicklung, sowie der Ausbau des englischen Kolonialreiches im 19. Jahrhundert knapp und übersichtlich betrachtet worden sind, wird Englands heutige Weltmachtsstellung charakterisiert und zum Schluß ein Blick auf die Zukunft des britischen Weltreiches geworfen, der bereits hier und da Spuren des beginnenden Verfalls entdecken will, aber doch der freudigen Genugtuung Ausdruck gibt, daß es germanischer Geist ist, der seinen Siegeszug über den Erdball hält und ihm seinen unvergänglichen Stempel aufprägt. Das Bändchen ist zu einer kurzen Orientierung sehr gut geeignet und enthält manche für uns Deutsche recht beherzigenswerte Lehre. Die siebzehn Bildnisse stellen die um Englands Entwicklung besonders verdienten Personen dar, unter ihnen als einzige Frau auch die „jungfräuliche Königin“ Elisabeth.

10. Prof. Dr. **Otto Hintze**, Die Seeherrschaft Englands, ihre Begründung und Bedeutung. Ein Vortrag. 38 S. Dresden 1907, v. Zahn & Jaensch. 1 M.

Ein interessanter, sehr lesenswerter Vortrag, der den Zweck hat, die Notwendigkeit einer starken deutschen Flotte durch einen geschichtlichen Rückblick auf die Begründung, Entwicklung und Bedeutung der Seeherrschaft Englands zu beweisen. Er führt den Nachweis, daß durchaus nicht allein aus der insularen Lage Englands die englische Vorherrschaft zur See sich gleichsam mühelos und von selbst entwickelt hat, daß dazu vielmehr ein auf klarer Einsicht beruhender energischer Wille der englischen Staatsmänner und des gesamten Volkes erforderlich war, und daß der englische Imperialismus der Gegenwart nichts Geringeres erstrebt als eine Verewigung des absoluten Übergewichts Englands zur See, die Entwicklung der Oberherrschaft zur See zur Alleinherrschaft und damit zur Weltherrschaft. Deutschland aber braucht eine starke Flotte zur Unterstützung seiner Weltpolitik, die der Gegensatz zu einer Politik der Weltherrschaft ist, die uns davor bewahren will, unter die Herrschaft einer anderen Macht zu kommen; es braucht eine Flotte, die nicht ein Angriffsinstrument, sondern eine Bürgschaft für unsere Sicherheit und Selbständigkeit und damit eine Bürgschaft des Weltfriedens ist.

11. Dr. **K. Roth**, Geschichte der christlichen Balkanstaaten (Bulgarien, Serbien, Rumänien, Montenegro, Griechenland). 157 S. (Sammlg. Göschen Nr. 331.) Leipzig, G. J. Göschen. 80 Pf.

Diese Geschichte der christlichen Balkanstaaten berührt sich in ihrer ersten Hälfte mit der Geschichte des byzantinischen Reiches von demselben Verfasser (Sammlung Göschen, Nr. 190), die die Geschichte der Balkanstaaten bis zur Eroberung Konstantinopels durch die Türken im Jahre 1453 enthält. Das vorliegende Bändchen erzählt die Geschichte der christlichen Balkanstaaten im Zusammenhange von der vorslawischen Zeit (etwa 500 v. Chr.) bis zur Gegenwart. Daß das auf etwa 140 Seiten

des Formates der Sammlung Göschen nur sehr knapp geschehen kann, und daß dabei eine Häufung von Namen und Zahlen fast unvermeidlich ist, leuchtet von selbst ein, zumal auch noch mehrere Abschnitte der Darstellung der kulturellen Verhältnisse der betreffenden Zeitabschnitte gewidmet sind. Der dem Deutschen im allgemeinen ferner liegende Stoff bringt es mit sich, daß bei aller wissenschaftlichen Genauigkeit und unter Berücksichtigung des neuesten Standes der Forschung die Darstellung auch infolge ihrer Kürze doch nicht recht zu fesseln vermag, wenn sie auch für eine erste Einführung zuverlässige Belehrung bietet.

12. Prof. E. **Daenell**, Geschichte der Vereinigten Staaten von Amerika. 170 S. (Aus Natur und Geisteswelt. 147. Bändchen.) Leipzig 1907, B. G. Teubner. Geb. 1,25 M.

Ein prächtiger Überblick über die Geschichte der Vereinigten Staaten von Amerika, der, hervorgegangen aus Vorlesungen an der Universität Kiel, aus Volkshochschul- und anderen Vorträgen, die Entwicklung der Union in den Hauptzügen und nach ihren Hauptmomenten zu übersichtlicher Darstellung bringt. Ausgehend von den geographischen Verhältnissen der Vereinigten Staaten, schildert der Verfasser knapp und klar und in schöner, dabei leicht lesbarer Form zuerst den Kampf der Franzosen und Engländer um Nordamerika, dann die Revolution der Kolonien, die Verfassung und Schicksale der Union bis zum Frieden von Gent 1814, die wirtschaftliche und politische Entwicklung der Union von 1815—1860, den Bürgerkrieg von 1861—1865 und zuletzt den neuen Bundesstaat nach 1865. Vier Beilagen bringen ein Verzeichnis der Präsidenten mit Geburtsjahr und -land und den Zeiten ihrer Amtsführung, ein Verzeichnis der Staaten und Gebiete nach ihrer Begründung, Größe und Bevölkerung, eine Übersicht über das Wachstum der Gesamtbevölkerung und den stets geringer werdenden Anteil der Neger an derselben nach dem zehnjährigen Zensus, und zuletzt ein Verzeichnis wichtigerer Literatur über die Vereinigten Staaten, das den Wünschen derer entgegenkommen wird, die sich an der Hand von Spezialwerken über das eine oder andere Zeitalter oder über besondere Fragen weiter unterrichten möchten. Das Bändchen erscheint zu einer ersten Einführung in die Geschichte der Vereinigten Staaten hervorragend geeignet.

13. Prof. Dr. **Karl Rathgen**, Staat und Kultur der Japaner. Mit 1 Kunstbeilage und 155 Abbildungen. 140 S. (Monographien zur Weltgeschichte. Bd. 27.) Bielefeld 1907, Velhagen & Klasing. Geb. 4 M.

Wie gleichsam über Nacht im fernen Osten eine neue Großmacht entstanden ist, so ist auch plötzlich das Interesse des Abendlandes für Staat und Kultur der bisher fast völlig unbekannten Japaner erwacht. Denn eine andere Kulturwelt, ein anderes Zeitalter der Kulturentwicklung ist es, worin wir uns befinden, wenn uns neben Dampfmaschinen und modernen Kriegsschiffen eine Geistesverfassung, ein Innenleben entgegentritt, deren nächste Analogie für uns im klassischen Altertum liegt. In Japan sind Vorstellungen noch lebendig, die in uns gänzlich verwischt sind; sie sind aber nur zu verstehen und zu erklären aus den Elementen und der Geschichte der japanischen Kultur vor ihrer Berührung mit Europa. Diese japanische Kulturentwicklung in zweitausendjähriger Geschichte auf Grund der nicht gerade überreichen Literatur in übersichtlichem Zusammenhange darzustellen, ist der Zweck der vorliegenden Monographie, die zuerst über die bis ins sechste Jahrhundert n. Chr. reichende Urzeit berichtet, dann die bis zum elften Jahrhundert

führende Zeit der Aufnahme und Aneignung der chinesischen Kultur und des Buddhismus schildert und zuletzt die bis etwa 1870 reichende Zeit des Feudalismus charakterisiert. In einem kurzen Schlußabschnitt wird dann noch vom Sturz des alten und vom Aufbau des neuen Japan seit 1870 berichtet. In diesen drei Perioden der japanischen Kulturgeschichte tritt uns die religiöse, die höfische und die ständische Kultur entgegen; wir lernen in der ersten die Grundlagen des einheimischen Volksglaubens, in der zweiten die der geistigen, sittlichen und ästhetischen Kultur, in der dritten die ritterlichen Ideale kennen. Die Darstellung ist, dem Umfange der „Monographien" entsprechend, knapp, aber gut lesbar. Eine besondere Zierde bilden natürlich wieder die 155 zum Teil ganzseitigen vorzüglichen Abbildungen, die allen „Monographien" zu einer Zierde gereichen. Der Band wird zweifellos das Interesse finden, das er nach Inhalt und Ausstattung verdient.

IX. Biographisches.

1. **Graf Stillfried-Alcántara** und Prof. Dr. **B. Kugler**, Friedrich Wilhelm der Große Kurfürst. Ein Bild seines Lebens und seiner Zeit. Mit 8 Illustrationen. 87 S. Leipzig 1907, F. A. Berger. Geb. 1,40 M.

— — Friedrich der Große, König von Preußen. Ein Bild seines Lebens und seiner Zeit. Mit 9 Illustrationen. 120 S. Ebendaselbst. Geb. 1,60 M.

— — Friedrich Wilhelm III., König von Preußen. Ein Bild seines Lebens und seiner Zeit mit besonderer Berücksichtigung der Befreiungskriege. Mit 8 Illustrationen. 122 S. Ebendaselbst. Geb. 1,60 M.

Die Bände schildern knapp und klar und in schöner, gut lesbarer Form den betreffenden Zeitabschnitt in der Geschichte Brandenburg-Preußens und den Anteil, den die drei Fürsten an der Entwicklung ihres Landes gehabt haben. Dabei steht die Schilderung der Zeit im Vordergrunde; das Leben der Fürsten befindet sich nur so weit berücksichtigt, als es zum Verständnis der politischen und wirtschaftlichen Ereignisse erforderlich ist. Wem an einer kurzen Einführung in die betreffenden Zeitabschnitte gelegen ist, dem können die hübsch ausgestatteten Bändchen empfohlen werden.

2. **K. Linnebach**, König Friedrich Wilhelm I. und Fürst Leopold I. zu Anhalt-Dessau. VII u. 120 S. Berlin 1907, B. Behrs Verl. Geb. 2 M.

Das Buch bildet das zweite Heft der Sammlung: „Erzieher des preußischen Heeres." Es schildert das Verdienst, das sich der „Soldatenkönig" und der „alte Dessauer" um die Entwicklung des preußischen Heerwesens erworben haben; es schildert, wie diese beiden Eisennaturen, eine die andere ergänzend und fördernd, die Arbeit der Unteroffiziere und Drillmeister bis ins einzelnste und kleinste selbst verrichtet und dadurch das Heer zu der Schlagfertigkeit erzogen haben, die es auf den Schlachtfeldern der schlesischen Kriege gezeigt hat. In knappem, volkstümlichem Gewande, jedoch auf wissenschaftlicher Grundlage und zahlreicher Literatur ruhend, hebt die Darstellung klar und scharf die charakteristischen Züge des Wesens und Wirkens der beiden Männer hervor, soweit es für die Entwicklung des Heeres von erzieherischer Bedeutung gewesen ist.

3. Dr. **E. Normann**, Friedrich der Große als Mensch und Philosoph. 3. Aufl. 110 S. („Kulturträger" Bd. 14.) Berlin 1907, H. Seemann Nachf. 1 M.

Eine einfach geschriebene, leicht lesbare, aber gute Monographie, die zwar nichts Neues bringt, aber doch das bekannte Material unter

bestimmten Gesichtspunkten in schönem Gewande ganz knapp zusammenfaßt. Der erste Abschnitt, „Zwischen Mars und Musen"", erzählt von der Jugend Friedrichs bis zum Jahre 1736. Im zweiten Abschnitte, „Der Weg zum Thron", werden uns die Tage von Rheinsberg geschildert. Friedrich als Philosoph und Literaturfreund, Friedrich im Kreise der Seinen, Friedrich als Historiker, Friedrich und die Volkserziehung — das sind die Überschriften der Abschnitte, in denen der Stoff geboten wird. Das Heft ist empfehlenswert.

4. **Carl Bleibtreu**, Preußen gegen Europa. Friedrich der Große 1757. 2. Tausend. 266 S. Berlin 1907, G. Stilke. 3,50 M.

Der bekannte Schlachtenschilderer gibt hier auf Grund des alten Generalstabswerkes vom Jahre 1824 und des neuen Generalstabswerkes in Verbindung mit anderen Quellen eine gründliche Darstellung der Kämpfe des Jahres 1757, die besonders auch für militärische Leser von großem Interesse sein muß, da ihr zwar die ermüdende Breite des Generalstabswerkes fehlt, aber doch zahlreiche militärische Einzelheiten aufgeführt sind, die für den Nichtmilitär geringeres Interesse haben. Besonders angenehm berührt die Wärme, ja glühende Bewunderung und Verehrung, mit der der Verfasser den „Königsphilosophen und Dichterfeldherrn durch das Labyrinth seiner Drangsale geleitet". Das Werk will einem minder tatkräftigen und männlichen Geschlecht als dem damals lebenden nochmals vor Augen führen, daß Preußen-Deutschland sich vor der Gesamtmacht der übrigen Staaten nicht zu fürchten hat. Es sei mit seiner Fülle von Angaben in knappster Form warm empfohlen.

5. Dr. **G. B. Volz**, Aus der Zeit Friedrichs des Großen. Mit 5 Bildern. 270 S. Gotha 1908, F. A. Perthes. 4,50 M.

Das Buch enthält 24 Aufsätze aus der Zeit Friedrichs des Großen, die, bisher in den verschiedensten Zeitungen und Zeitschriften veröffentlicht, sich an einen weiteren Leserkreis wenden und im besten Sinne des Wortes populär gehalten sind, da ihre Darstellung allgemein verständlich, klar, fließend und von anziehender Lebendigkeit ist. Dabei ruhen sie sämtlich auf wissenschaftlicher Grundlage, denn ihr Verfasser, auch sonst als Historiker hinlänglich bekannt, ist zwölf Jahre hindurch als Herausgeber der „Politischen Korrespondenz Friedrichs des Großen" tätig gewesen und kann also als gründlicher Kenner des friderizianischen Zeitalters gelten. Einige wenige Aufsätze beruhen auf selbständiger Forschung des Verfassers; anderen sind die maßgebenden Werke aus dem Gebiete der Geschichte Friedrichs des Großen zugrunde gelegt; noch andere, und das sind wohl die meisten, knüpfen an wissenschaftliche Neuerscheinungen dergestalt an, daß sie deren Ergebnisse in knapper Form zusammenfassen. Daher sind auch die Quellen, aus denen geschöpft wurde, nur bei den Aufsätzen der letzten Gattung genannt; in allen übrigen Fällen ist, dem allgemein verständlichen Charakter des Buches entsprechend, auf Literaturnachweise verzichtet worden. Es ist selbstverständlich, daß in allen Aufsätzen auch die alles überragende Person Friedrichs des Großen selbst begegnet, und daß dadurch das Buch von vornherein das Interesse weiterer Leserkreise zu erwecken vermag. Was das Buch enthält, geht näher aus den Überschriften der 24 Aufsätze hervor: Friedrich der Große als Kronprinz in Rheinsberg; Dreißig Jahre am Hofe Friedrichs des Großen (1746—1775); Wilhelmine von Bayreuth; Prinz Ferdinand und der Hof Friedrichs des Großen; Heinrich

der Jüngere, Prinz von Preußen; Die Hochzeit der Prinzessin Wilhelmine von Oranien und der Besuch Friedrichs des Großen und des Prinzen Heinrich in Holland 1768; Friedrich der Große und die Italiener; Friedrich der Große und der jüngere Francke; Friedrichs des Großen Ansichten über die Geschichtschreibung; Friedrich der Große und sein Kabinett; Friedrich der Große auf Reisen; Friedrich der Große in Döberitz; Zum Gedächtnis des Siebenjährigen Krieges; Soldatenbriefe aus dem Siebenjährigen Kriege; Schwerins Tod; Prinz Heinrich in Frankreich; Friedrich der Große im Drama; Maria Theresia; Am Hofe Katharinas II. usw. Das Buch bietet eine ebenso lehrreiche wie unterhaltende und zur Vaterlandsliebe erziehende Lektüre und sei daher bestens empfohlen.

6. **Theodor Rehtwisch,** Leuthen. Blätter der Erinnerung an den großen König und das Jahr 1757. Mit 28 Porträts, 10 historischen Darstellungen und 22 Terrainstudien nach Originalaufnahmen des Verfassers auf dem Schlachtfelde von Leuthen und einem Plan der Schlacht. 365 S. Leipzig 1907, G. Wigand. 7,50 M.

Das wertvolle Buch erzählt auf Grund genauer Quellenstudien von Preußens Siegen vor 150 Jahren, da Preußens großer König allein stand gegen eine Welt in Waffen. Es beginnt mit den Ursachen des Siebenjährigen Krieges und führt die Darstellung über Prag, Kolin und Roßbach bis zur Schlacht bei Leuthen und deren Folgen. Dabei ist auch der großen Schwertgehilfen des Königs eingehend gedacht. Klar und scharf ist der Charakter des königlichen Feldherrn gezeichnet mit seiner warmen Anerkennung der hervorragenden Verdienste, seiner unerbittlichen Härte gegen selbstverschuldete Mißerfolge, der Strenge gegen sich selbst, des Spottes und Hohnes gegen seine unbedeutenden Gegner, seiner glühenden Liebe zum Vaterlande und seinem hochgesteigerten Ehrgefühl, das ihn den Tod einer schmachvollen Niederlage vorziehen läßt. Wenn im vergangenen Jahre viel von Preußens Zusammenbruch vor 100 Jahren geredet und geschrieben worden ist, so geziemt es sich, in diesem Jahre seiner glänzenden Siege von 1757 zu gedenken. Die beigegebenen Abbildungen gereichen dem Buche zur Zierde.

7. Hohenzollern-Anekdoten. Gesammelt und bearbeitet von Hermann Jahnke. 3. Aufl. 236 S. Stuttgart 1907, R. Lutz. 2 M.

Durch nichts gräbt sich das Bild der regierenden Fürsten so unverlierbar dem Bewußtsein ein als durch jene Anekdoten und Charakterzüge, die, ohne immer geschichtlich beglaubigt zu sein, oft treffender charakterisieren und blitzartiger beleuchten als der gewissenhafteste Forscher. Darum ist die von vielen Historikern oft so geringschätzig behandelte Anekdote für den Geschichtsunterricht der Volksschule von besonderem Werte. Von diesem Standpunkte aus ist vorliegende Sammlung, die ihren Stoff den einzelnen Regenten nach ordnet, auch für die Hand des Lehrers zu begrüßen, der daraus manchen charakteristischen Einzelzug für Belebung seines Geschichtsunterrichts entnehmen kann, wenn ich auch manche recht charakteristische Nummer ungern vermißt habe. Leider ist der volkstümlichste Hohenzoller, Friedrich der Große, im Buche überhaupt nicht vertreten; ihm ist ein besonderes Heft gewidmet.

8. **E. Stünkel,** Friedrich Wilhelm von Seydlitz, der Held von Roßbach. Mit Titelbild nach dem Gemälde von Werner Schuch, einer Übersichtskarte und zwei Schlachtplänen. 120 S. Leipzig 1907, F. Hirt & Sohn. Geb. 2 M.

Das Buch erzählt kurz und schlicht auf Grund eingehender Quellen aus der Feder eines militärischen Fachmannes die Lebensgeschichte des

hervorragenden Reitergenerals von seiner Jugend und Feuertaufe im ersten Schlesischen Kriege bis zu seinem Tode, wobei natürlich seine eigentliche Heldenzeit während des Siebenjährigen Krieges den breitesten Raum in Anspruch nimmt. Es ist selbstverständlich, daß es nicht möglich ist, die Bedeutung einer Persönlichkeit wie Seydlitz erschöpfend zu schildern, ohne den Verlauf der Schlachten, die er gewann oder in denen er sich auszeichnete, in ihren Einzelheiten, ihrem Gelände, ihren Truppenzahlen und Truppenstellungen darzulegen, oder ohne den Einfluß der einzelnen Schlacht auf den ganzen Feldzug und den des Feldzuges auf die Staatslage in Betracht zu ziehen, ja, man darf ruhig sagen, daß es vielleicht gut gewesen wäre, wenn der Verfasser an einzelnen Stellen, besonders bei den hervorragendsten Waffentaten, Roßbach, Zorndorf, Hochkirch, Kunersdorf, sich von der Rücksicht auf bürgerliche Leser etwas weniger hätte leiten lassen und dafür noch etwas mehr militärische Details zu seiner sonst lebensvollen Schilderung verwendet hätte. Daß auf die Kämpfe mit den französischen Heeren im Westen der preußischen Monarchie nicht eingegangen ist, auch die Vorgänge auf dem pommerschen Kriegsschauplatze nur flüchtig angedeutet worden sind, liegt in der Natur der Sache, da sie Seydlitz nicht berühren. Das Buch dürfte sich besonders für unsere reifere Jugend eignen.

9. **Emil Buxbaum**, Seydlitz. 4. Aufl. Mit 5 Abbild. und 3 Plänen. XI und 216 S. Leipzig 1907, G. Wigand. Geb. 7,50 M.

Der von seinem Helden begeisterte bayerische Reiteroberst Buxbaum schildert uns in diesen Blättern den unerreichten Reiterführer, „das größte Genie, welches je deutsche Reitergeschwader führte, den vollendetsten Reiter, der je an ihrer Spitze in den Feind ritt“. Das geschieht mit der Wärme und Hingabe an seinen Stoff, die nur bei dem möglich ist, der in seinem Helden sein Ideal sieht. Das Buch gewährt einen tiefen Einblick in Leben und Charakter des kühnen Reiterführers, der nicht nur ein ausgezeichneter Soldat, sondern auch ein vortrefflicher Mensch war und dessen Andenken von allen, die ihm näher getreten waren oder Beweise seiner Hochherzigkeit empfangen hatten, hochgehalten wurde. Mit wissenschaftlicher Gründlichkeit verbindet der Verfasser eine angenehme Form der Darstellung. Zahlreiche Quellenstücke oder Quellensätze, namentlich Briefe, Berichte, Befehle, Instruktionen, in der damaligen Schreibweise aufgenommen, gewähren zugleich einen Einblick in den Geist der Zeit und in das selten getrübte Verhältnis zwischen dem General und seinem Könige. Einige recht gute Abbildungen und die Pläne von Gotha und von den Schlachtfeldern von Roßbach und Zorndorf ergänzen das vortrefflich ausgestattete Werk, das hiermit angelegentlichst empfohlen sei.

10. Dr. **Ludwig Keller**, Graf Wilhelm von Schaumburg-Lippe. Ein Zeitgenosse und Freund Friedrichs des Großen. 28 S. Berlin 1907, Weidmannsche Buchh. 50 Pf.

Eine von liebevoller Feder gezeichnete knappe Lebensskizze des in kleinem Wirkungskreise hervorragenden Fürsten, Gelehrten und Feldherrn, „der Pläne und Neigungen wie ein König hatte und doch nur ein Graf war“. Seine Stellung zu Friedrich dem Großen, sein Anteil am Kampfe gegen die Franzosen im Siebenjährigen Kriege, seine Taten als portugiesischer Feldherr im Kampfe gegen Spanien, sein Verdienst um die Hebung des Kriegswesens durch Erbauung des Wilhelmsteins im Steinhuder Meer und Gründung einer Pflanzschule für Offiziere,

aus der ein General Scharnhorst hervorgegangen ist, seine freundliche und fördernde Stellung unserer klassischen Dichtung gegenüber, der einen Herder in sein Land berief und als der erste unter den regierenden Häuptern des Reiches sich für die von den in Staat und Kirche herrschenden Richtungen bedrohte Ideenwelt des Neuhumanismus einsetzte, das alles wird hier ganz knapp skizziert, so daß uns das Bild des „tätigen großen Mannes und Philosophen", wie ihn Herder genannt hat, klar vor Augen tritt.

11. Berühmte Aussprüche und Worte Napoleons von Corsika bis St. Helena. Gesammelt und herausgegeben von Robert Rehlen. 311 S. Leipzig 1906, J. Zeitler. 2,75 M.

Eine ganz vortreffliche Sammlung von 773 wohlgeordneten mündlichen und schriftlichen Aussprüchen Napoleons I., die sich auf Grund der besten Quellen als eine knappe Zusammenfassung napoleonischen Denkens und Sprechens, als eine Einführung in seinen Geist, seine Persönlichkeit, in den Kern seiner literarischen und menschlichen Ausdrucksweise und damit ins Herz seiner Menschlichkeit selbst erweist. Aus Napoleons Jugendwerken, seinen achtzigtausend Briefen, seinen Ansprachen und Proklamationen, seinen Reden im Staatsrat, seinen Bulletins und Diktaten, seinen Feldzugsberichten, seinen militärischen und kriegswissenschaftlichen Abhandlungen, seinen Gesprächen auf St. Helena, kurz also aus seinem literarischen Lebenswerk sind hier die schönsten, glänzendsten und seltsamsten Edelsteine herausgebrochen und zusammengestellt. Jedes Wort steht für sich allein, ohne Zusammenhang, die meisten ohne Angabe der Quelle, ohne Beziehung zu den Geschehnissen, da nicht die Geschehnisse illustriert werden sollen, sondern das Schwergewicht in den Aussagen, in den Worten liegt. Daraus folgt, daß jeder, der die Sammlung liest, über das äußere Tun und Geschehen, über das napoleonische Tatenwerk unterrichtet sein muß, wenn er nicht eines besonderen geistigen Genusses verlustig gehen will; es ist also im Grunde nur eine Sammlung für Napoleonkenner, die in ihrer Gesamtheit ein unvergleichliches geistiges und seelisches Napoleonporträt gibt. Die Sammlung beginnt mit 170 „kurzen Aussprüchen", in denen das napoleonische Denken in der präzisesten und pointiertesten Weise zum Ausdruck kommt; dann folgen Aussprüche aus Proklamationen, Ansprachen und Bulletins, über innere Staatsgeschäfte und politische Erziehung, über die Frauen, über Literatur, Kultur und Wissenschaft, über Philosophie, Metaphysik und Staatsreligion, über politische Wirklichkeiten und Phantasien, Aussprüche, die ihn als Soldaten und Feldherrn kennzeichnen, Aussprüche von Moskau über die 100 Tage nach St. Helena und zuletzt St. Helena-Worte. Eine gut geschriebene Einleitung orientiert über Inhalt und Zweck des Buches, das mit einer nach dem Napoleonporträt Delaroches hergestellten Originalradierung von Bruno Héroux geschmückt ist und warme Empfehlung verdient.

12. **Hans Delbrück**, Das Leben des Feldmarschalls Grafen Neidhardt von Gneisenau. 2 Bde. 3., durchgesehene und verb. Aufl. XX, 410 und 367 S. Berlin 1908, G. Stilke. 10 M.

Die erste Auflage dieser Biographie ist 1882, die zweite 1894 erschienen, nachdem ihr eine weit umfangreichere, von Pertz begonnene, von Delbrück vollendete, vorausgegangen, die eine Vereinigung von Biographie und Veröffentlichung von Briefwechsel und Aktenstücken war. Es ist selbstverständlich, daß bei dieser Biographie die allgemeinen Welt-

verhältnisse, in die Gneisenaus Leben und Wirken verflochten war, fast mehr noch, als sonst bei Biographien nötig ist, herangezogen und geschildert werden mußten. Gneisenau ist strategisch der eigentliche Überwinder Napoleons; von allen Feldherren, die mit dem Gewaltigen gerungen haben, ist er der einzige gewesen, der den Geist und die Kraft der napoleonischen Kriegführung ganz in sich aufgenommen, den Korsen mit seinem eigenen Feldherrnschwerte geschlagen hat. Es mußte darum in seiner Biographie der strategische und darum auch der politische Zusammenhang der Befreiungskriege und der vorbereitenden Periode gedrängt und doch vollständig vorgeführt werden; denn wie aus diesem Zusammenhang Gneisenaus Tun erwachsen ist, so ist das Ergebnis auch wieder zum nicht geringen Teile sein Werk. So begegnet uns also in seiner Biographie die ganze Zeit der Erhebung und des Kampfes gegen den französischen Weltherrscher mit ihren tiefgehenden Gegensätzen in der inneren und äußeren Politik. Die gründliche und gewissenhafte Berücksichtigung der neuesten Literatur, die Hervorhebung der Abweichungen seiner historischen Auffassungen von denen anderer Historiker, die Liebe und Wärme, mit der das Charakterbild Gneisenaus gezeichnet worden ist, die Sorgfalt, mit der der Charakter aller derjenigen skizziert worden ist, die mit Gneisenau in Berührung gekommen sind, formvollendete Darstellung und Gedankenreichtum machen diese Biographie überaus wertvoll und empfehlen sie jedem, der sich ein klares Bild der gewaltigen Zeit verschaffen will.

13. **W. von Blume,** General der Infanterie z. D. Moltke. 127 S. (Aus „Erzieher des Preußischen Heeres". Band 10.) Berlin 1907, B. Behr's Verl. Geb. 2 M.

Aus der Feder eines hervorragenden Fachmannes, der offenbar, das liest man wenigstens zwischen den Zeilen heraus, mit dem Feldherrn oft genug in nahe persönliche Berührung gekommen sein muß, wird uns hier in durchweg einfacher, leicht verständlicher, dabei schöner und stellenweise von warmer Begeisterung getragener Sprache das Bild des großen Strategen als eines der hervorragendsten Erzieher des preußischen Heeres gezeichnet, wie es anziehender wohl nicht gut geschehen kann. Moltkes Friedenstätigkeit als Chef des Generalstabes der Armee bis zum Deutsch-Französischen Kriege, seine Kriegspläne, seine Kunst der Kriegsleitung, seine Eigenschaften als Feldherr, sein Leben und Wirken nach der Kriegszeit, dazu in übersichtlicher Weise Moltkes Werdegang als Einleitung — das alles ist so knapp und doch so überzeugend klar und einfach geschildert worden, daß sich eine bessere erste Einführung in Moltkes Werk und Leben kaum denken läßt. Das Büchlein sei daher warm empfohlen.

14. **Gustav Wolf,** Bismarcks Lehrjahre. 376 S. Leipzig 1907, Dietrichsche Verlagsbuchh. 8 M.

Das Buch will eine zusammenfassende, in das innere Werden des jungen Bismarck eindringende Biographie geben, namentlich auch die Zeit vor Bismarcks Erscheinen im ersten vereinigten Landtag, die in den meisten Darstellungen außerordentlich kurz behandelt wird, eingehender schildern. Das ist um so notwendiger, als die meisten Zeitgenossen, die uns den besten Aufschluß über den jungen Bismarck geben könnten, besonders seine Mitschüler, schon nicht mehr leben und mit jedem Sterbenden gleichsam eine wichtige Geschichtsquelle versiegt. Eine besondere Sorgfalt ist daher darauf verwandt worden, die verschiedenen

Nachrichten, die uns Bismarcks Entwicklung in der Schulzeit aufhellen, zu einem lebensvollen Bilde zu gestalten. Die einschlägigen Schriften des Grauen Klosters und des Friedrich-Wilhelmsgymnasiums in Berlin sowie des Friedrich-Wilhelmsgymnasiums in Posen sind dazu benutzt worden. Das Buch trägt ein durchaus wissenschaftliches Gepräge, so daß es auch für den zünftigen Historiker, sei es an Stoff, sei es in Gruppierung desselben, neues enthält, besonders auch was die Beurteilung der historischen Persönlichkeiten betrifft, z. B. Friedrich Wilhelms IV. von Preußen. Freilich ist von der Gepflogenheit, alles durch Quellenangaben gewissenhaft belegen zu wollen, nur recht spärlich Gebrauch gemacht worden; denn das Buch sollte nicht nur für Gelehrte bestimmt sein, sondern auch für einen größeren Leserkreis, für den auch der beste wissenschaftlich-kritische Apparat von sehr geringem Werte ist. Das Werk liest sich in seiner verhältnismäßig einfachen, dabei fließenden Darstellung recht gut, fesselt durch die sorgsame Abwägung der Charakteristik der hervorragenden Persönlichkeiten und ihrer Umgebung und lehrt den jungen Bismarck aus seinem eigenen allmählichen inneren Werden heraus zu begreifen. Jedenfalls bedeutet das Buch eine wertvolle Bereicherung der Bismarckliteratur.

15. Dr. **Ed. Hüsgen**, Ludwig Windthorst. Mit 154 Illustr. u. 2 Beilagen. 4.—6. Tausend. XVI und 477 S. Köln 1907, J. P. Bachem. 8 M.

Ein warmer Verehrer des verstorbenen Zentrumsführers unternimmt es, in diesem Buche ein umfassendes Lebensbild Windthorsts zu zeichnen. Das geschieht auf Grund einer reichen Literatur, auf Grund von Aufzeichnungen und Mitteilungen von Parteifreunden, von Briefen usw. Windthorst selbst hat zwar kein Tagebuch und keine Aufzeichnung irgend welcher Art hinterlassen, allein kaum ein Parteiführer unterhielt so vielfältige Beziehungen zu Freunden und Gegnern, keiner pflegte so umfangreiche Verbindungen mit einflußreichen Personen aller Stände, wie er, so daß trotzdem die Quellen ziemlich reichlich fließen, da ja der Politiker Windthorst sein Wirken mit scharfen Zügen in die Zeitgeschichte eingeschrieben hat. Es ist selbstverständlich, daß noch mancher Zug sich vertiefen, mancher Zug erst entstehen wird, je mehr die Archive sich öffnen und die kleinen und großen Geheimnisse der Politik an das Tageslicht gezogen werden. Denn ein der Hauptsache nach vom Standpunkte des Zentrums geschriebenes Bild seiner politischen Tätigkeit ist es, das vor uns liegt; über seine Jugend und amtliche Tätigkeit als Minister in Hannover geht der Verfasser verhältnismäßig kurz hinweg. Es liegt in der Natur der Sache, daß wir an der Hand des Buches die gesamte politische Entwicklung Preußens seit 1867 und Deutschlands seit 1871, wenn auch nicht lückenlos, verfolgen können, und daß der Verfasser gleich seinem Helden ein Gegner Bismarcks und der preußischen und deutschen Regierung bis zum Abbruch der Maigesetzgebung und zur Wendung im Kulturkampf ist. Aber nicht nur das Bild des Politikers, auch das originelle und anmutende Bild der Persönlichkeit Windthorsts wird in frischen Farben gezeichnet. „Der Mann, der namentlich für die Katholiken Deutschlands so unermüdlich gearbeitet, so planvoll geschaffen und so unendlich viel erreicht hat, muß in ihren Herzen und in ihrer Erinnerung fortleben in seiner ganzen Vielseitigkeit, mit allen seinen liebenswürdigen Zügen. Er muß das Vorbild unserer Jugend, der Lehrer der Männer, der Berater des Alters sein und bleiben.“ Zahlreiche Abbildungen im Text, meist

Porträts der in der Zeitgeschichte auftretenden Männer, acht ganzseitige Einschaltbilder, Literaturnachweise und Personen- und Sachregister vervollständigen den gediegen ausgestatteten Band, der in interessierten Kreisen zweifellos gut aufgenommen werden wird.

16. Dr. G. **Kühn**, Elisabeth, die Heilige, Landgräfin von Thüringen. Mit 1 Abbild.: Ankunft der H. Elisabeth auf der Wartburg. 26 S. Eisenach 1907, H. Kahle. 50 Pf.

Das knappe Schriftchen will die Ergebnisse der neueren historischen Forschung über das Leben der heiligen Elisabeth in gedrängter Darstellung einem weiteren Kreise zugänglich machen, und zwar frei von allem legendarischen Beiwerk in historischer Treue. Das ist ganz hübsch gelungen, so daß das sonst ausspruchslose Büchlein manchem eine willkommene Gabe sein wird, besonders in diesem Jahre, da durch die 700. Wiederkehr des Geburtstages der frommen Frau ein allgemeineres Interesse für sie lebendig geworden ist.

17. Prof. Dr. **Friedrich Zurbonsen**, Die Hl. Elisabeth von Thüringen in der neueren Forschung. Zum siebenten Centenarium ihrer Geburt 1907. 22 S. Hamm 1907, Breer & Thiemann. 50 Pf.

Der knappe Aufsatz aus den „Frankfurter zeitgemäßen Broschüren" faßt zunächst die Ergebnisse der neueren wissenschaftlichen Forschung über die heilige Elisabeth in einer Skizze ihres äußeren Lebens zusammen, wobei alles Unhistorische und historisch nicht Beweisbare ausgeschieden wird, so daß unsere Kenntnis recht dürftig ist und wir uns damit bescheiden müssen, daß unser Nichtwissen immer noch größer ist als unser Wissen. Sodann polemisiert der Verfasser gegen einige neuere Forscher, die es sich nicht versagt haben, über das Seelenleben der Landgräfin Urteile zu fällen, denen offenbar der Gegensatz moderner Weltanschauung seinen Stempel aufgedrückt hat. In 156 Anmerkungen sind die historischen Quellenbelege gegeben.

18. **Charlotte Lady Blennerhassett**, Maria Stuart, Königin von Schottland. Nach den neuesten Forschungen und Veröffentlichungen aus Staatsarchiven dargestellt. VIII und 386 S. Kempten 1907, J. Kösel. 4,20 M.

Das Leben der schottischen Königin, deren Schicksale nie aufgehört haben, die Menschen zu rühren, ist seit Jahrhunderten ein Gegenstand des Interesses, der Neugierde, des Anteils und der heftigsten Parteinahme. Es zerfällt örtlich und zeitlich in drei bestimmt voneinander getrennte Abschnitte. Mit Ausnahme von fünf in Schottland verlebten Jahren der Kindheit, von denen wir wenig wissen, verbrachte sie ihre Jugend in Frankreich, führte dann einen siebenjährigen Kampf um ihre Krone in Schottland und blieb dann neunzehn Jahre bis zu ihrem gewaltsamen Ende die Gefangene der Königin Elisabeth von England. Die tragische Geschichte dieser neunzehnjährigen Haft, der vorhergegangenen, ebenso dramatischen Wechselfälle hochgespannter Hoffnungen und Pläne, Verschwörungen, Kämpfe, Intrigen und Komplotte, deren Fäden nach Madrid und Wien, nach Rom, Paris und London reichten, der unselige Ehebund mit Darnley, der Gattenmord, das ehebrecherische Bündnis mit Bothwell, seinem Mörder, das sind lauter Ereignisse, die, Schlag auf Schlag sich folgend, die Haft Maria Stuarts wie mit einer geheimnisschwangeren Wolke von Unglück und von Schuld einhüllen und die sich der Phantasie und des Spürsinns der Menschen mit so unwiderstehlicher Anziehungskraft bemächtigt haben, daß die Erinnerung an die hoffnungsvollen und frohsinnigen Tage der Jugend

in den Schatten treten. Auf Grund der umfassenden englischen Literatur über die Schottenkönigin, ihre Zeit und Umgebung erzählt die Verfasserin der deutschen Lesewelt das Leben der Maria Stuart schlicht und klar. Das Buch wird sicher zahlreiche Leser finden.

19. **J. Wille**, Elisabeth Charlotte, Herzogin von Orleans. Eine Auswahl aus ihren Briefen. VI und 160 S. (Aus: „Deutsche Charakterköpfe. Denkmäler deutscher Persönlichkeiten aus ihren Schriften.“ Herausgegeben von W. Capelle. Bd. 1.) Leipzig 1907, B. G. Teubner. Geb. 2 M.

Der Verfasser, der 1905 in der Sammlung „Frauenleben“ ein ausführliches Charakterbild der „Pfälzer Liselotte“ auf Grund ihrer zahlreichen Briefe in vortrefflicher Weise gezeichnet hat, unternimmt es hier, aus jener Fülle von Briefen eine sehr beschränkte Auswahl so zu treffen, daß daraus trotzdem der allzeit gut deutsch gebliebene Charakter der am Hofe Ludwigs XIV. lebenden Tochter des Kurfürsten Karl Ludwig von der Pfalz mit all seinen Vorzügen und Schwächen klar zutage tritt. Nicht eine Auswahl von Anekdoten vom französischen Hofe soll die Sammlung darstellen, sondern das ganze innere Leben dieser in ihrer Natürlichkeit so ausgezeichneten Frau spricht zu uns von den Tagen der Kindheit an, da sie ihre originellen, gemütvollen Briefe an ihre Erzieherin schreibt, bis kurz vor ihrem Ende, da sie im Vorgefühl des nahen Todes zum letztenmal die Feder in die Hand nimmt. Liebe und Haß, poetische Stimmung und derbe Prosa, alles, was das innere Leben der Liselotte ausmacht, kommt zum Ausdruck. Was den Briefen einen besonderen Reiz verleiht, liegt darin, daß sie zwar mit Anmerkungen des Herausgebers versehen, sonst aber genau nach dem Original mit all den stilistischen und orthographischen Eigentümlichkeiten der deutschen Sprache am Ausgang des siebzehnten und Anfang des achtzehnten Jahrhunderts abgedruckt und daher nicht immer ganz glatt und leicht lesbar sind; denn das ist ein wesentlicher Charakterzug der Herzogin, daß sie, die lange Jahrzehnte im Mittelpunkte des französischen Lebens stand, alle ihre nach Deutschland gerichteten Briefe in deutscher Sprache schrieb, während das höfische und gebildete Deutschland der damaligen Zeit fast ausschließlich französisch sprach. Die meisten der hier abgedruckten Briefe sind an ihre geistvolle Tante, die Kurfürstin Sophie von Hannover, gerichtet, die ihrem Herzen am nächsten stand. Auch mit ihren jüngeren Stiefgeschwistern, den Raugrafen und Raugräfinnen, blieb Liselotte in Freundschaft verbunden und richtete zahlreiche Briefe an sie. Dasselbe geschah an ihre ehemalige Erzieherin, Frau von Harling. Die nach bestimmten Gesichtspunkten, nicht immer der Zeitfolge nach geordneten Briefe sind eingeleitet durch ein kurzes Charakterbild ihrer Verfasserin aus der Feder des Herausgebers, in dessen Sammlung die fröhliche Pfalz und das schöne Heidelberg einen ganz besonderen Platz für sich in Anspruch genommen haben. Wo „deutsche Charakterköpfe“ auf Grund ihrer Schriften gezeichnet werden, da darf auch die Pfälzer Liselotte nicht fehlen. Das Buch sei warm empfohlen.

20. **F. Bornhak**, Die Fürstinnen auf dem Throne der Hohenzollern in Brandenburg-Preußen. Mit 25 Bildnissen. 2. Aufl. 608 S. Altenburg 1907, St. Geibel. Geb. 10 M.

Das 1889 zuerst erschienene, in seiner zweiten Auflage bis auf unbedeutende Einzelheiten unverändert gebliebene Buch will, wenn nicht erschöpfend, so doch überzeugend aussprechen, welchen Anteil die regierenden Fürstinnen an dem Aufbau des Hohenzollernhauses hatten, welchen

Anteil ihr Charakter, ihre Arbeit, ihr Tragen und Dulden, ihre Lebensführungen und Erfahrungen an der Entwicklung des Vaterlandes gehabt haben. Zu diesem Zwecke enthält es, der Zeitfolge nach geordnet, die Lebensbilder der 24 Fürstinnen, nämlich der 14 Kurfürstinnen und 10 Königinnen, die, sehr verschieden in ihrem Umfange, in einfacher, aber angenehm lesbarer, knapper und darum nicht ermüdender Form, gestützt auf die besten Werke der preußischen Geschichte und besonders gern den Worten von Augenzeugen folgend, auf dem notwendigen Hintergrunde der Geschichte Kunde geben von Freud und Leid auf dem Throne und die Frauenwelt mahnen, diesen fürstlichen Vorbildern gleich zu fühlen, zu arbeiten, Wunden zu heilen, zu trösten und zu helfen. Die inzwischen verstorbene Verfasserin, fromm und vaterländisch gesinnt, war zweifellos mit dem Herzen bei der ihr lieben Arbeit und hat sich in ihr ein schönes Denkmal gesetzt. Das gut ausgestattete, mit den 24 Bildnissen der geschilderten Fürstinnenen geschmückte Buch (das 25. stellt unser Kaiserpaar als Brautpaar dar) verdient namentlich zu Geschenkzwecken warme Empfehlung.

21. **August Leja**, Edle Frauengestalten auf Preußens Königsthron. 62 S. Lissa 1907, O. Eulitz. Kart. 1 M.

Das recht anspruchslose Büchlein enthält ganz knappe Lebensbilder aller preußischen Königinnen. Das Material ist freilich meist recht dürftig, so daß auch die bescheidensten Ansprüche kaum Befriedigung finden dürften. Für Schülerbibliotheken wird sich das Büchlein ebensowenig eignen, wie für den Familienkreis, da es weder die rechte Unterhaltung noch die wirklich nützliche Belehrung bietet.

22. Frauenleben. In Verbindung mit andern herausgegeben von Hanns von Zobeltitz. Bielefeld 1907, Velhagen & Klasing. Geb. je 3 M.
I. Bd.: Dr. **Hermann von Petersdorff**, Königin Luise. Mit 5 Kunstdrucken. 3. Aufl. 182 S.
II. Bd.: **Charlotte Lady Blennerhasset**, Marie Antoinette, Königin von Frankreich. Mit 5 Kunstdrucken. 2. Aufl. 180 S.
VI. Bd.: **Jakob Wychgram**, Charlotte von Schiller. Mit 5 Kunstdrucken. 2. Aufl. 156 S.

Die vortrefflichen Bände, bei denen Gediegenheit des Inhalts mit geschmackvollster Ausstattung sich paart, liegen nach kurzer Zeit bereits in neuer Auflage vor. Sie sind bei ihrem ersten Erscheinen bereits mit warmer Anerkennung ihrer Vorzüge besprochen worden. Das meiste Zeitinteresse beansprucht unstreitig das Lebensbild der Königin Luise, da uns jetzt die Erinnerung an die Zeit vor hundert Jahren besonders lebendig ist. Auch der feinsinnig ausgeführte Lebensgang der Charlotte von Schiller wird lebhafte Zustimmung erwecken. Etwas weniger vielleicht das knappe Lebensbild Marie Antoinettes, da das Milieu, in dem sie lebt, doch nicht jedermann leicht verständlich ist, vieles auch mehr angedeutet, als ausgeführt werden konnte. Unsere gebildete Frauenwelt, besonders auch unsere reifere weibliche Jugend, wird an den geschmackvollen Bänden ihre helle Freude haben.

23. Dr. **E. Mensch**, Königin Luise von Preußen. Ein Lebens- und Zeitbild. 94 S. Berlin 1907, H. Seemann Nachf. 1 M.

Es ist mehr ein Zeit- als ein Lebensbild, das uns hier gezeichnet worden ist. Wenn das Schicksal der Königin Luise auch für immer unlösbar mit dem Zusammenbruch des preußischen Staates verbunden sein wird, so ist für das Lebensbild einer Frau, die in der Politik mehr passiv

als aktiv war, doch unbedingt erforderlich, daß die intimeren Züge des Familienlebens, des Verhältnisses zu Gatten und Kindern usw. eingehender berücksichtigt werden, als hier geschehen ist. In vielen Dingen ist das Buch zu aphoristisch gehalten. Es wäre wohl kaum eine fühlbare Lücke in der Literatur hervorgetreten, wenn das Buch nicht erschienen wäre.

24. Prof. Dr. **Eduard Heyck**, Johanna von Bismarck. Mit 5 Kunstdrucken. 197 S. (Aus „Frauenleben" Bd. XI.) Bielefeld 1907, Velhagen & Klasing. Geb. 4 M.

Ein glühender Bismarckverehrer und einer unserer besten und fruchtbarsten Historiker zeichnet in dem vornehm ausgestatteten Bändchen mit kundiger Hand und weitem historischen Blick das Lebens- und besonders Charakterbild der Lebensgefährtin Bismarcks, die still und wenig bekannt an der Seite ihres großen Gatten durchs Leben gegangen ist, bis die Veröffentlichung der „Briefe Bismarcks an seine Braut und Gattin" ein helles Licht auf das Ehe- und Familienleben des ersten Reichskanzlers geworfen haben. Diese Briefe besonders und daneben die Bismarckerinnerungen des Herrn von Keudell bilden daher der Hauptsache nach die Quellen für das vorliegende Charakterbild. Aus dem Jugendleben der Frau von Bismarck wird uns fast gar nichts erzählt; auch die letzten Lebensjahre seit 1872 werden kaum gestreift; am ausführlichsten verbreitet sich die Charakteristik über die Zeit von der Verheiratung bis zu Bismarcks Ernennung zum preußischen Ministerpräsidenten. Eine Einführung über die Bedeutung seiner Ehe für Bismarck und eine kurze Darstellung von Bismarcks Entwicklungsgang bis zu seiner Verheiratung eröffnen den Band, der nicht immer leicht lesbar ist und zu seinem vollen Verständnis natürlich eingehender Geschichtskenntnis bedarf, aber doch eine wertvolle Bereicherung der Sammlung „Frauenleben" bedeutet und warm empfohlen zu werden verdient.

X. Quellenbücher, Zeittafeln und Bilder.

1. Prof. Dr. **Fr. Zurbonsen**, Quellenbuch zur Geschichte. Ein Hilfsmittel für Unterricht und Studium. In 3 Teilen herausgegeben. I. Altertum. 144 S. Münster 1908, H. Schöningh. 1,60 M.

Der Herausgeber des „Quellenbuches zur brandenburgisch-preußischen Geschichte" legt hier ein auf drei Teile berechnetes, nach denselben Grundsätzen bearbeitetes Quellenbuch vor, dessen erster Teil 100 Quellenstücke und Quellensätze zur alten Geschichte, nämlich 10 zur orientalischen, 40 zur griechischen und 50 zur römischen Geschichte enthält. Kriegs- und Schlachtenberichte sind nach Möglichkeit beschränkt, dafür kulturgeschichtliche Stoffe herangezogen worden. Jedes Quellenstück trägt an seiner Spitze einige erläuternde Sätze, zahlreiche Fußnoten erklären, was sonst vielleicht unverstanden bliebe. Das Buch ist genau so eingerichtet wie die meisten übrigen Quellenbücher und wird daher mit Nutzen zu gebrauchen sein. Für welche Art von Schulen es bestimmt ist, ist nicht angegeben.

2. **A. Tecklenburg** u. **K. Dageförde**, Quellen-Lesebuch zur Geschichte der Provinz Hannover für Lehrer, Lehrerbildungs- und andere Lehranstalten der Provinz, sowie für Schul- und Volksbibliotheken. VIII u. 175 S. Hannover 1907, C. Meyer. Geb. 1,75 M.

Das Buch will eine empfindliche Lücke in der Reihe der für den Geschichtsunterricht veröffentlichten Quellenbücher ausfüllen, indem es

der heimatlichen Quelle zu der Stellung verhilft, die ihr im Unterricht gebührt; denn der unterrichtliche Wert der Quelle an sich muß naturgemäß zunehmen, wenn heimatliche Beziehungen ihr besonderen Reiz, gesteigertes Interesse und lebendige Kraft verleihen. Die ausgewählten Stücke sind durchweg in der Schreibweise unserer Tage wiedergegeben, die altsächsischen, mittelniederdeutschen, niederdeutschen und lateinischen Quellen ins Hochdeutsche übertragen worden. Nur wenige Stücke zeigen die ursprüngliche Sprachform, damit an ihnen der Entwicklungsgang unserer Sprache angedeutet werden kann. Das Buch ist in erster Linie als Ergänzung zu der von den Verfassern 1906 herausgegebenen Geschichte der Provinz Hannover gedacht, kann aber auch völlig selbständig gebraucht werden, da die Stücke der Zeitfolge nach geordnet sind. Die Geschichte der früheren Jahrhunderte ist spärlicher, die des neunzehnten Jahrhunderts weit reicher bedacht. Jedenfalls darf man die Schulen der Provinz Hannover zu dem neuen Unterrichtsmittel beglückwünschen.

3. Prof. Dr. **Hans Reidelbach**, Bayerns Geschichte in Wort und Bild nach den Wandgemälden des Bayerischen Alten Nationalmuseums mit begleit. Text. In 8—9 Lieferungen zu je 2,50 M. Gesamtpreis 20 M. München 1907, Vereinigte Kunstanstalten.

Die erste Lieferung dieses Prachtwerkes ist im 59. Jahresbericht (1906) S. 399 mit warmer Anerkennung besprochen worden. In diesem Jahre liegt Lieferung 2—6 zur Besprechung vor. Sie halten durchaus, was die erste Lieferung versprochen hatte. Das Prachtwerk stellt die Geschichte aller bayerischen Landesteile von der frühesten Zeit bis zur Gründung des konstitutionellen Königreichs Bayern dar, dessen hundertjähriges Wiegenfest 1906 gefeiert worden ist. Das geschieht an der Hand von 143 historischen Gemälden, die der kunstsinnige, um die geistige Hebung seines Volkes hochverdiente König Maximilian II. durch verschiedene einheimische Künstler an den Wänden des von ihm geschaffenen Nationalmuseums in der Absicht herstellen ließ, um durch diese Darstellungen aus der bayerischen Geschichte bildend und erziehend auf sein Volk einzuwirken. Diese Gemälde liegen hier in prächtiger Reproduktion vor. Jede Seite enthält ein Bild und den dazugehörigen erläuternden Text aus der Feder Hans Reidelbachs, der kurz und knapp, dabei in klarer, volkstümlicher, von vaterländischem Geiste durchwehter Sprache, gestützt auf die feststehenden Ergebnisse der historischen Forschung, im Zusammenhange die Geschichte Bayerns erzählt und somit völlige Klarheit über den im Bilde dargestellten Stoff bietet. Dabei sind nacheinander alle bayerischen Landesteile berücksichtigt worden, also auch die alte Kurlinie Pfalz, Pfalz-Simmern, Pfalz-Neuburg und Sulzbach; selbst die Geschichte der Wittelsbacher auf dem schwedischen Königsthrone ist in einer Anzahl von Bildern vertreten. Die vorliegenden sechs Lieferungen enthalten 108 Bilder. So zieht, im Bilde vortrefflich veranschaulicht, die wechselvolle Geschichte des bayerischen Staates am Leser vorüber. Jeder Bayer und jeder Deutsche darf mit Stolz auf dieses Werk blicken.

4. **Carl Aumüller**, 1888. Das Drei-Kaiser-Jahr. Ein Rückblick für das deutsche Volk und Heer, insbesondere für die reifere Jugend. Mit 3 Kunstbeilagen. Nach Originalquellen gesammelt und bearbeitet. 118 S. Straßburg 1907, J. Singer. 1,50 M.

Das Buch enthält neben den Proklamationen der beiden Kaiser, den Veröffentlichungen des preußischen Ministeriums, Depeschen usw.

besonders die getreue Wiedergabe der damaligen Stimmungsberichte der hervorragendsten Blätter der in- und ausländischen Presse. Es will der heranwachsenden Jugend Gelegenheit bieten, sich in jenes denkwürdige Jahr 1888 und somit in jene denkwürdigste Zeit der neueren deutschen Geschichte unmittelbar zurückzuversetzen. Dazu dürfte es ganz gut geeignet sein.

5. Dr. **Staude** u. Dr. **Göpfert**, Lesebuch für den deutschen Geschichtsunterricht. 4. Teil: Erzählungen und Bilder aus der deutschen Geschichte von Luther bis zum dreißjährigen Krieg. 2., verb. Aufl. 110 S. Dresden 1907, Bleyl & Kämmerer. 70 Pf.

Die erste Auflage ist im Zusammenhang mit den dazugehörigen „Präparationen zur deutschen Geschichte“ im 49. Jahresbericht (1896) S. 356 angezeigt worden. Die zweite Auflage zeigt nur sehr geringe Veränderungen.

6. **Friedrich Kerst**, Kriegserinnerungen 1806—1815. Ein geschichtliches Quellenbuch für Haus und Schule. Nach den Berichten vieler Augenzeugen herausgegeben. Das Jahr 1806. 250 S. Elberfeld 1907, W. Bacmeister. 1,80 M.

Ein eigenartiges Buch, das neben vielen anderen die Erinnerung an den Krieg vor 100 Jahren wieder wachrufen will. Es bringt keine historischen Betrachtungen, keine Erwägungen und Ausblicke, sondern es führt den Leser auf die denkbar lebendigste Weise in jene schicksalsschwere Zeit ein, indem es die Menschen jener Tage ihre Erlebnisse in schlichter Sprache erzählen läßt. In zum Teil verschollenen Memoirenbüchern, in Aufzeichnungen, die der Zufall wieder auffinden ließ, aber auch in Rechtfertigungsschriften wie in Briefen kommen sie zu Wort. Die verschiedensten Stände erzählen hier ihre Erlebnisse: der König Friedrich Wilhelm III., der seiner Gemahlin am Tage nach der Schlacht berichtet; die Oberhofmeisterin Gräfin Voß, die in ihrem Tagebuche kurz von der Aufregung jener Tage erzählt; der Generalfeldmarschall Hermann von Boyen, der lange Jahre nach dem Unglück von Jena aus der Erinnerung niederschreibt, was er 1806 als Adjutant erlebt hat; die Dichter Karl Immermann, Hoffmann von Fallersleben und Gustav Nieritz; ein ungenannter rheinischer Prinz u. a. Der erste Teil des Buches bringt Schilderungen aus der Zeit vor der Schlacht, der zweite Teil von der Schlacht selbst. Ein folgender Band soll von der Zeit nach der Schlacht berichten. Die Schilderungen sind sämtlich sehr einfach gehalten, fesseln aber durch ihre persönliche Färbung ungemein, so daß Freund und Feind vielfach in neuem Lichte erscheinen. Das Buch ist eine nicht überflüssige Ergänzung der über diesen Gegenstand bereits vorhandenen Literatur und wird seine Leser gewiß interessieren.

7. **W. v. Conrady**, Aus stürmischer Zeit. Ein Soldatenleben vor hundert Jahren. Nach den Tagebüchern und Aufzeichnungen des weiland kurhessischen Stabskapitäns im Leibdragonerregiment L. W. v. Conrady. Mit 1 Bildnis und 2 Karten. 423 S. Berlin 1907, C. A. Schwetschke & Sohn. 6 M.

Das Buch erzählt auf Grund von Tagebüchern und Aufzeichnungen, die öfters im Wortlaut angeführt werden, in einfacher, aber guter Form das wechselvolle, schicksalsreiche Leben des kurhessischen Stabskapitäns von 1792—1815. Zuerst in kurhessischen Diensten von 1792 bis 1806, dann als Offizier des westfälischen Korps unter französischen Fahnen bis 1812 kämpfend, gerät er bei Moskau in russische Gefangen-

schaft, aus der er nach der Niederwerfung Napoleons in den Freiheitskriegen entlassen wird, um dann in preußische Dienste zu treten. Das Buch ist eine wertvolle Bereicherung der Memoirenliteratur jener bewegten Zeit und verdient warme Empfehlung.

8. **Kurt von Einsiedel**, Tagebuchblätter aus dem deutsch-französischen Krieg. IX u. 267 S. Berlin 1907, S. Schottländers Schles. Verlagsanstalt. 4 M.

Solche Tagebuchblätter sind immer interessant zu lesen für solche, die über den Gesamtverlauf des Krieges genau unterrichtet sind; denn sie geben höchst spannende und fesselnde Einzelbilder, nicht aber ein in großen Zügen entworfenes Gesamtbild des gewaltigen Ringens zwischen Deutschland und Frankreich. Die vorliegenden Tagebuchblätter zeichnen sich durch die größte Einfachheit und Anspruchslosigkeit in Anordnung und Darstellung aus. Sie erzählen nur, was der Verfasser aus eigener Anschauung kennt und was er selbst als Major und Führer des dritten Bataillons erlebt hat, indem sie das Geschehene und Erlebte Tag für Tag aneinanderreihen. Auf diese Weise werden wir vom 16. Juli 1870, dem Tage der Mobilmachung des königlich sächsischen Infanterieregiments Nr. 102, an und über die Grenze, nach Metz, Beaumont, Sedan und Paris geführt, erleben einen Ausschnitt aus der Belagerung von Paris bis zum Waffenstillstand vom 19. September bis 31. Januar 1871, und begleiten dann den Verfasser wieder auf seinem Rückmarsche durch Feindesland bis zum Einzuge in seine Garnison am 12. Juli 1871. Die „Tagebuchblätter“ seien als Erinnerung an Deutschlands große Zeit warm empfohlen.

9. **Ulrich Buurmann**, Kurze Repetitorien für das Einjährig-Freiwilligenexamen. Unter Mitwirkung des Lehrerkollegiums herausgegeben. 6. Bändchen: Geschichtstabelle in zusammenhängender Darstellung. 2. Aufl. 88 S. Leipzig 1907, Rengersche Buchh. Geb. 1,50 M.

Eine geschickt gearbeitete und übersichtlich angeordnete Tabelle in zusammenhängender Darstellung, die sich für ihren Zweck als durchaus brauchbar erweisen dürfte. In der alten Geschichte sind nur die wichtigsten Ereignisse ausführlicher behandelt, während das Hauptgewicht auf die deutsche und preußische Geschichte gelegt ist.

10. Goldene Schülerbibliothek: Wie werde ich versetzt? Hilfsmittel zur Erziehung guter Haus- und Klassenarbeiten und um die Prüfung in die höhere Klasse zu bestehen. Für Untersekundaner, Obersekundaner, Unterprimaner, Oberprimaner und Abiturienten. Gedrängte, zusammenhängende Darstellung des Lernstoffes, leichtfaßlich und klar. Band 20: Geschichte der neuesten Zeit von 1789 bis zur Gegenwart. Bearbeitet von Oberlehrer G. Eisenreich. 79 S. Kattowitz 1907, C. Siwinna. 1 M.

Einrichtung und Zweck dieser Wiederholungsbücher sind bei Besprechung früherer Bändchen klargelegt worden. Das vorliegende Bändchen will nicht ein Lehrbuch ersetzen, sondern den Schülern, die bei Wiederholungen oft nicht imstande sind, Wichtiges von weniger Wichtigem zu unterscheiden, viele Stunden überflüssiger Arbeit ersparen, indem es ihnen die wichtigsten Tatsachen vorführt und die Richtlinien angibt, in denen die Geschichte verläuft. Durch übersichtliche Anordnung und verschiedene Druckstärke wird das Merken erleichtert. Doch glaube ich nicht, daß der Stoff inhaltlich für die bezeichneten Klassenstufen ausreicht. Was z. B. das Büchlein über die Zeit von 1871 bis zur Gegenwart enthält, würde für Untersekunda vielleicht ausreichen, für

Oberprimaner und Abiturienten aber mehr als dürftig sein. Wir glauben nicht, daß das Büchlein einem Bedürfnis abhelfen wird.

11. **Adolf Lehmann**, Kulturgeschichtliche Bilder für den Schulunterricht. 1. Mittelalterliche Handschriften. 2. Zur Erfindung der Buchdruckerkunst. 3. Prozession (15. Jahrhundert). 4. Der Alchymist. 5. Vor dem Stadttore (Um das Jahr 1800). 6. Volksopfer 1813. Leipzig 1907, F. E. Wachsmuth. Je 2.60 M.

Auch durch diese Bilder zeigt der bekannte Leipziger Schulbilderverlag, daß er unter der umsichtigen Leitung Adolf Lehmanns mit zweckentsprechender, geschickter Auswahl gediegene Ausführung und billigen Preis zu verbinden weiß. Das erste Bild will in das Handschriftenwesen des Mittelalters einführen. Es enthält fünf Einzelbilder, nämlich eine Seite des Codex Argenteus aus Upsala, bei der sich die Silber- und Goldbuchstaben scharf von dem purpurfarbenen Grunde abheben, ein Initial aus dam Psalterium Aureum von St. Gallen, eine Miniatur aus einem Mainzer Evangeliarium, das Bildnis Walthers von der Vogelweide aus der Manessischen oder Pariser oder richtiger Heidelberger Liederhandschrift und eine Schrifttafel mit dem Anfang des Gudrunliedes in etwas vergrößerter Wiedergabe. Sämtliche Abbildungen sind klar und deutlich und vermitteln eine gute Anschauung. Dasselbe gilt von dem zweiten Bilde, das die Erfindung der Buchdruckerkunst veranschaulichen will. Es enthält drei Einzelbilder, nämlich einen Holztafeldruck und zwei Letterndrucke. Der Holztafeldruck — ein Doppelblatt aus der ars memorandi, das 7.—12. Kapitel des Evangeliums Matthäus und die dazu gehörige Bildseite umfassend — will zeigen, wie schon vor der Erfindung der Buchdruckerkunst die Kunst, Bilder und auch Schriftsätze auf mechanischem Wege zu vervielfältigen, ausgeübt wurde. Die beiden Letterndrucke stellen dar eine Seite der 36zeiligen Bibel Gutenbergs in zwei Kolumnen in lateinischer Sprache, umrahmt von einem gemalten Initial und mancherlei anderem Buchschmuck in verschiedenen Farben und Gold, enthaltend das erste Kapitel aus dem 1. Buch Mosis, das uns die Schöpfung der Welt erzählt, und eine Schriftprobe aus dem Fust-Schöfferschen Psalterium von 1457, das als herrlichstes Denkmal der Buchdruckerkunst noch heute die Bewunderung aller Kenner hervorruft. Diese Schriftprobe, ebenfalls lateinisch, ist ein Teil des 1. Psalms und ist entnommen der ersten Seite des Psalteriums. Das ganze Bild macht einen sehr guten Eindruck.

Wesentlich anderer Art sind die vier folgenden Bilder, sämtlich gleichfalls von sehr guter Ausführung und Farbenwirkung. Davon sind die ersten drei rein kulturgeschichtlich, während das vierte, eine Reproduktion von Arthur Kampfs prächtigem Original, uns in den politisch bewegten preußischen Frühling von 1813 führt und die nach Stand und Beruf, Alter und Geschlecht verschiedenartigsten Patrioten verbildlicht, die ihre Gaben auf dem Altare des Vaterlandes opfern. Sämtliche Bilder verdienen neben den früher in gleichem Verlage erschienenen kulturgeschichtlichen Bildern warm empfohlen zu werden.

Zu den beiden ersten Bildern ist als Kommentar erschienen:

12. **Th. Heymann** u. **A. Uebel**, Aus dem Schriftwesen des Mittelalters. Kommentar zu Adolf Lehmanns kulturgeschichtlichen Bildertafeln: 1. Mittelalterliche Handschriften. 2. Erfindung der Buchdruckerkunst. 60 S. Leipzig 1907, F. E Wachsmuth. 80 Pf.

Die Verfasser, die schon zu den früher erschienenen kulturgeschichtlichen Bildern von Adolf Lehmann wertvolle Kommentare geschrieben

haben, liefern auch in dem vorliegenden dem Geschichtslehrer den für eine fruchtbare Besprechung der Bilder nötigen Stoff, indem sie die einzelnen Teile der Bilder eingehend besprechen, dieser Besprechung aber einige allgemeine Gesichtspunkte vorausschicken, indem sie sich über die mittelalterlichen Schreiber, hauptsächlich die Mönche, über die Hilfsmittel beim Schreiben und den Stoff, auf den geschrieben wurde, besonders das Pergament, verbreiten. Das ist unter Benutzung einer ziemlich zahlreichen Literatur in der an den Verfassern gewohnten gründlichen Weise geschehen, so daß auch dieses jüngste Heft seinen Vorgängern würdig zur Seite tritt und warme Empfehlung verdient.

XI. Kunst- und Kulturgeschichte.

1. **Wilhelm Lübke,** Grundriß der Kunstgeschichte. Vollständig neu bearbeitet von Prof. Dr. Max Semrau. I. Bd.: Die Kunst des Altertums. 14. Aufl. Mit 15 Kunstbeilagen und 572 Abbild. im Text. IX u. 458 S. Eßlingen 1908, P. Neff. Geb. 8 M.

Wenn der im Jahre 1860 zum erstenmal ins Land hinausgegangene Grundriß im Laufe von 47 Jahren vierzehn Auflagen erlebt hat, so ist das bei dem doch immerhin beschränkten Leserkreise, an den er sich wendet, der überzeugendste Beweis seiner Brauchbarkeit und Vortrefflichkeit. Jede neue Auflage hat Verbesserungen und Erweiterungen gebracht, hat sich doch auch in den seit der ersten Ausgabe verflossenen vierzig Jahren der Stoff des kunstgeschichtlichen Wissens ungeheuer vermehrt, die Methode der Forschung sich vertieft und die Auffassung mancher Perioden der Entwicklung anders gestaltet. Auch die vorliegende vierzehnte Auflage ist eine völlig neu bearbeitete. Die großen Fortschritte in der Kenntnis der antiken und der orientalischen Kunst, die Forschungen und Ausgrabungen der letzten Jahre gebracht haben, bedingten eine bedeutende Erweiterung und durchgreifende Umgestaltung, so daß der Umfang des Bandes von 365 auf 443 Seiten, die Zahl der Abbildungen von 411 (mit 5 Tafeln) auf 572 (mit 13 Tafeln) vermehrt werden mußte. In dem umfangreichen Abschnitte über die alte Kunst des Orients — der sich über die ägyptische Kunst, die Kunst des mittleren Asiens, die Kunst des westlichen Asiens und die Kunst des östlichen Asiens verbreitet — ist der Abschnitt über die japanische Kunst, der bisher gänzlich fehlte, neu hinzugefügt und dadurch zweifellos einem augenblicklich dringenden Bedürfnis abgeholfen worden. Neben der orientalischen Kunst behandelt der Band noch die klassische Kunst der Griechen und Römer. Zu der feinsinnigen Darstellung des Textes gesellt sich die große Zahl vollendeter Illustrationen, die das gedruckte Wort Seite für Seite veranschaulichen und beleben und das höchste Interesse zu erwecken vermögen. Die Wiedergabe dieser Abbildungen ist nach Zahl, nach künstlerischer und technischer Vollendung gleich bewundernswert, so daß die Ausstattung des Werkes als eine Glanzleistung moderner Illustrationstechnik bezeichnet, das Buch selbst aber jedem, der sich für die Kunst des Altertums interessiert, warm empfohlen werden kann.

2. **A. Bohnemann,** Grundriß der Kunstgeschichte. Mit 197 Textbildern und 1 farbigen Tafel. 2. Aufl. VI u. 320 S. Leipzig 1906, F. Hirt & Sohn. Geb. 4 M.

Das geschmackvoll ausgestattete Buch schildert in drei großen Abschnitten die Kunst des Altertums, des Mittelalters und der Neuzeit

und gibt damit einen knappen Überblick über das gesamte Gebiet der Kunstgeschichte, das freilich in diesem Umfange in keiner höheren Schule, Kunstschulen vielleicht ausgenommen, gründlich durchgearbeitet werden kann, sondern sich starke Kürzungen gefallen lassen muß. Dagegen wird der Grundriß für den Privatgebrauch zur weiteren Fortbildung, sowie als Nachschlagebuch im kleinen sehr gut zu gebrauchen sein, denn er enthält alles, was man von einem solchen Buche verlangen kann: Knappheit und Zuverlässigkeit der Darstellung in schöner Form, Übersichtlichkeit in Gliederung und Anordnung, ein Verzeichnis der erwähnten Künstler mit genauer Angabe der Aussprache, und nicht zuletzt ein vortreffliches Anschauungsmaterial von zahlreichen, zum Teil ganzseitigen Abbildungen der hervorragendsten Kunstwerke aus Architektur, Malerei und Plastik, durch die der Text verständnisvoll erläutert und der Leser zum Studium der Originale, sowie der im Kunsthandel erschienenen größeren und besseren Reproduktionen angeregt wird. Dabei führt die Darstellung bis zur Gegenwart, wenn natürlich auch die jüngste Zeit mit ihrer Fülle von Namen vielfach nur recht knapp ausgeführt werden konnte. Sehr instruktiv ist auch die farbige Tafel, dorisches Gebälk vom Parthenon darstellend, weil sie eine Vorstellung von der Farbenfreudigkeit der griechischen Architektur gibt. Das Buch kann jedem, der nach einem guten, zuverlässigen Führer in die Geschichte des künstlerischen Lebens aller Zeiten sucht, warm empfohlen werden.

3. Prof. Dr. **H. Steuding**, Denkmäler antiker Kunst. Für das Gymnasium ausgewählt und in geschichtlicher Folge erläutert. 2., umgearb. Aufl. 66 Tafeln u. 25 S. Text. Leipzig 1907, E. A. Seemann. Kart. 1,80 M.

Das sehr preiswerte und gut ausgestattete Buch will dem Schüler des Gymnasiums von allen wichtigeren Dingen, die im klassischen Sprachunterricht behandelt werden, sofort ein deutliches und darum im Gedächtnis leicht haftendes Bild bieten, damit dieser Unterricht belebt, vertieft und geklärt werde. Zu diesem Zwecke bringt es auf 66 Tafeln Abbildungen zur griechischen und römischen Baukunst, Bildhauerkunst und Malerei in chronologischer Folge. Besonders reich ist die griechische Plastik vertreten. Daneben enthält das Buch noch eine gedrängte Übersicht über die Entwicklung der bildenden Kunst im klassischen Altertum, damit der Schüler sich selbst die Hauptsachen einzuprägen imstande ist. Bild und Erklärung sind voneinander getrennt. Das Buch wird sicher gute Dienste leisten können.

4. Aus Albrecht Dürers Kupferstichen. Herausgegeben vom Jugendschriftenausschuß des Allgemeinen Lehrervereins Düsseldorf. Berlin 1907, Fischer & Franke. 1,20 M.

Dieses fünfte Heft des „Hausschatzes deutscher Kunst der Vergangenheit" enthält folgende 22 Kupferstiche von Albrecht Dürer: Maria mit der Heuschrecke, der verlorene Sohn, die Landsknechte, der Kurier, der Spaziergang, die drei Bauern im Gespräch, der Fähnrich, die säugende Maria, das Wappen mit dem Totenkopf, die Geburt Christi, Adam und Eva, Johannes und die Frauen am Kreuze Christi, Maria mit der Meerkatze, Ritter, Tod und Teufel, Melancholie, Hieronymus im Gehäus, der Apostel Paulus, das tanzende Bauernpaar, Christus am Ölberg, die säugende Maria, Wilibald Pirkheimer, Erasmus von Rotterdam. Das Heft in Folio wird jedem Freude bereiten, der es durchblättern darf.

5. Dr. **Cornelius Gurlitt**, Die deutsche Kunst des neunzehnten Jahrhunderts. Ihre Ziele und Taten. 3., umgearb. Aufl. XVI u. 722 S. Berlin 1907, G. Bondi. 10 M.

Gurlitts Kunstgeschichte des neunzehnten Jahrhunderts, der zweite Band des vortrefflichen von Paul Schlenther herausgegebenen Sammelwerkes „Das neunzehnte Jahrhundert in Deutschlands Entwicklung", liegt bereits in dritter, vollständig neu durchgearbeiteter Auflage vor. Zu den bisherigen acht Kapiteln, in die der umfangreiche Stoff gegliedert worden war, sind zwei neue hinzugekommen, die der Kunst der jüngsten Zeit gewidmet sind und den Kampf um den neuen Stil sowie den modernen Realismus zum Gegenstand ihrer Betrachtung haben. In den acht vorhergehenden Kapiteln führt die Darstellung von Goethe und Winckelmann bis hin zu Böcklin, Thoma und Klinger, wobei alle Seiten des Kunstlebens, Bildnerei, Malerei, Baukunst, selbst die Kunst der Landschaft (Gartenbau) berücksichtigt worden sind. Die Darstellung ist ganz vortrefflich. Sie reiht nicht zusammenhanglos Künstler an Künstler und Kunstwerk an Kunstwerk, sondern sie erzählt von der hohen Warte eines gründlichen Kunstkenners und warmen Kunstfreundes, wie die einzelnen Schulen entstanden, aus welchen Geistesströmungen sie hervorgingen, wie sie von den Zeitgenossen aufgefaßt wurden, wie sich nicht die Künstler und ihre Werke, wohl aber oft genug das Urteil der Menge änderte, wie also das mit der Entwicklung fortwandernde Urteil einen Künstler erhöhte oder erniedrigte, welche Stellung er selbst den Werken und ihren Schöpfern gegenüber einnahm. Das ist eigentlich das Interessanteste am Buche, zu beobachten, wie er selbst, mitten im Kunstleben Deutschlands und in vielfach inniger Verbindung mit zahlreichen Künstlern stehend, nicht vom Standpunkt eines höchsten Kunstrichters urteilt, sondern gleichsam ein Stück eigener Entwicklung, eigenen Lebens gibt. Dadurch gewinnt eben die ganze Darstellung an Farbe und Leben und führt mitten hinein in den Kampf der Meinungen um das Schöne in der Kunst. Die beigegebenen 48 Abbildungen, die an Zahl freilich hinter denen anderer Kunstgeschichten erheblich zurückstehen, sind vortrefflich ausgeführt und erhöhen den Wert des Buches. Das glänzend geschriebene Werk verdient auch ferner den Beifall, den seine ersten Auflagen gefunden haben.

6. **Willy Pastor**, Moritz von Schwind. Eine Einführung in sein Leben und sein Werk. Mit 51 Abbild. 40 S. Großoktav. Stuttgart 1907, E. Müller. 1,25 M.

Dieses zweite vom Verlag herausgegebene „Deutsche Kunstheft" (das erste ist Albrecht Dürer gewidmet) macht uns mit dem Leben und dem Werk des deutschesten Romantikers unter den Malern bekannt, mit Moritz von Schwind, von dessen Lebensgang uns Willy Pastors gewandte Feder nur einige dürftige Angaben macht, dessen Bilder er aber zwar knapp, doch mit feinem Verständnis für ihre Eigenart und ihre Bedeutung erläutert. Schwinds „Spaziergang vor dem Stadttor", sein „Album für Raucher und Trinker", sein „Wunderlicher Heiliger", Einzelheiten seines „Wartburg- und seines Wiener Opernhauszyklus", sein Zyklus „Reisebilder", seine „Waldbilder", seine „Sagenerzählungen", seine „Symphonie", sein „Ritter Kurts Brautfahrt", sein Märchen vom „Gestiefelten Kater", besonders aber seine drei Hauptwerke, die Märchenbilder vom „Aschenbrödel", von den „sieben Raben" und von der „schönen Melusine" haben eine schöne Wiedergabe und eine die wichtigsten Eigentümlichkeiten und Schönheiten verdeutlichende Erläuterung erfahren. Das überaus preiswerte schöne Heft sollte recht viele Käufer finden.

7. **Walhalla.** Bücherei für vaterländische Geschichte, Kunst und Kulturgeschichte. Begründet und herausgeg. unter Mitwirkung von Historikern und Künstlern von Dr. Ulrich Schmid. 3. Bd. X u. 305 S. München 1907, G. D. W. Callwey. Kart. 5,50 M.

Zweck und Einrichtung der vorläufig alljährlich erscheinenden Bände der „Walhalla" sind bei der Anzeige des ersten und zweiten Bandes im 59. Jahresbericht (1906) S. 414 klargelegt worden. Der vorliegende dritte Band enthält in seinem ersten Teile, dem umfassendsten des Buches, fünf größere Arbeiten. Zuerst schreibt der Hallenser Historiker Theodor Lindner in anziehender Weise kurz und einfach über den Individualismus in der deutschen Geschichte. In größerem Umfange verbreitet sich sodann Wolfgang Golther über „Tannhäuser in Sage und Dichtung des Mittelalters und der neuen Zeit", wobei er seine Darstellung mit dem ersten Auftreten der Sage in Italien beginnt und bis zu ihrer Verwertung durch Richard Wagner fortführt. Zahlreiche Proben aus den einschlägigen Dichtungen veranschaulichen den Inhalt und geben Zeugnis von den verschiedenen Auffassungen und Darstellungen. Friedrich von der Leyen gibt in einem kürzeren Aufsatz den lateinischen Text und die Erklärung über „Das Freisinger Paternoster". Diese Erklärung ist die älteste deutsche Erklärung, die wir besitzen, die auch sprachlich zur Erkenntnis des alten bayerischen Dialekts von unschätzbarer Bedeutung ist. Daran knüpft er eine kurze Betrachtung über die verwandte altdeutsche kirchliche Literatur. In einer sehr lesenswerten, einfach, aber mit warmer Teilnahme geschriebenen Arbeit liefert Theodor Ebner einen schätzenswerten Beitrag „Zur Geschichte des deutschen Handwerks" auf Grund der betreffenden Literatur. Die umfangreichste Arbeit des Bandes aber ist eine etwa 110 Seiten umfassende, aus der Feder von Franz Bock stammende Biographie über Matthias Grünewald, den größten deutschen Maler, wie ihn der Verfasser nennt. Eigentlich enthält die Arbeit nur eine sehr warme Würdigung seiner Werke, der eine Geschichte über die Grünewald in den verschiedenen Jahrhunderten widerfahrene äußerst wechselvolle Anerkennung und Verkennung vorausgeht. Von des Malers Leben erfahren wir so gut wie nichts; ist doch nicht einmal bekannt, wann und wo Grünewald geboren ist. Wir wissen nur, daß er zur Zeit der Reformation gelebt hat, also ein Zeitgenosse Luthers gewesen ist. Der Wert dieser sehr lesenswerten Arbeit ist durch 44 meist trefflich gelungene Abbildungen von Werken Grünewalds wesentlich erhöht. Den weiteren Inhalt des Bandes bilden kleinere geschichtliche Abschnitte unter dem Titel „Monumenta historica" und dem Sammelnamen „Der Sammler", sowie unter der Rubrik „Bücherschau" die eingehende Besprechung von vier Werken aus der neuesten historischen Literatur. Auch dieser durchaus eigenartige Band kann wegen seiner wertvollen Beiträge für vaterländische Geschichte, Kunst und Kulturgeschichte warm empfohlen werden.

8. **A. Erbe,** Historische Städtebilder aus Holland und Niederdeutschland. Vorträge, gehalten bei der Oberschulbehörde zu Hamburg. Mit 59 Abbild. im Text. 104 S. (Aus Natur und Geisteswelt.) Leipzig 1906, B. G. Teubner. Geb. 1,25 M.

Die Vorträge wollen Interesse und Verständnis für die Schönheit und den Wert alter Städtebilder, besonders auch der engeren Heimat, wecken, damit mit jedem Jahre mehr die Schönheiten alter Städte gewürdigt und aufgesucht werden. Kaum ein Land bietet aber noch heute eine solche Fülle eigenartiger und vom Wechsel der Zeit so wenig

berührter Städtebilder wie Holland, das einst für Kunst und Wissenschaft durch lange Zeit hindurch eine bedeutungsvolle Pflegestätte und zugleich für die benachbarten Länder ein wichtiger Kulturträger wurde. Besonders mächtig wurde diese von Holland ausgehende Kulturströmung für die Länder an der Nord- und Ostsee, und die hier vorhandenen zahlreichen Baudenkmäler lassen noch heute die Spuren der Strömung deutlich erkennen. So zeigt sich in den alten Stadtteilen von Danzig, Bremen, Lübeck und Hamburg noch jetzt der einstige Einfluß Hollands, und die Bilder der alten Städte Hollands und dieser niederdeutschen Städte sind hier einer zusammenhängenden Betrachtung, die durch zahlreiche gute Abbildungen reich unterstützt wird, unterzogen worden. Jedes Städtebild beginnt zumeist mit einem geschichtlichen Abriß über die Entwicklung der Stadt, um sich sodann der Betrachtung der noch vorhandenen mittelalterlichen Baudenkmäler zuzuwenden. Das Bändchen gewährt mancherlei interessante Einblicke in die Zusammenhänge von politischer und Kunst- und Kulturgeschichte und ist sehr empfehlenswert.

9. Dr. **Hermann Schneider**, Kultur und Denken der alten Ägypter. XXXVI u. 564 S. Leipzig 1907, R. Voigtländers Verl. 12,50 M.

Der Verfasser legt hier den ersten Band einer „Entwicklungsgeschichte der Menschheit" vor. Er steht auf entwicklungsgeschichtlichem Standpunkte. Das biogenetische Grundgesetz, wonach die Entwicklung des Kindes nach der Geburt als gekürzte Wiederholung der Menschheitsentwicklung nach der Menschwerdung aufgefaßt werden kann, möchte er etwa so gefaßt wissen, daß das Maß aller Entwicklung von der Entwicklung des Menschen zu nehmen ist. Diese Auffassung ist im Gebiete der Geschichtswissenschaft noch nicht allgemein durchgedrungen, denn die wenigen enthusiastischen Vertreter der einheitlichen, entwicklungsgeschichtlichen Betrachtungsweise stehen der herrschenden Schule in offenem Kampfe gegenüber. „Noch fehlt der Darwin der Geschichte; noch fehlt die Einarbeitung in ein ungeheures Material, die leuchtende Klarheit einfachster Hauptlinien im massenhaften Stoff." Einen ersten Teil dieser Entwicklungsgeschichte umfaßt der vorliegende Band, nicht eine ägyptische Geschichte überhaupt. Die ägyptische Kultur und der Stand unseres Wissens von ihr, sowie sein von Jugend an lebhaftes Interesse für sie, durch einen langjährigen Aufenthalt in Ägypten schon von Kindheit an geweckt, veranlaßten den Verfasser, sein weitausschauendes Werk mit den Ägyptern zu beginnen. Die ägyptische Kultur ist uralt; dieselbe Rasse scheint von den ersten primitiven, prähistorischen und national undifferenzierten Anfängen bis zu den Höhen nationaler Eigenart und dem Verfalle von Staat und Volk Träger der Entwicklung zu sein. Diese Entwicklung selbst ist deutlich fortschreitend. Der Verfasser stellt seinen Stoff in sechs Kapiteln dar. Im ersten Kapitel gibt er einen geographischen und politischen Überblick, indem er zunächst den geographischen Schauplatz kurz schildert und dann einen kurzen Abriß der politischen Geschichte von der Entstehung des Einheitsstaates in alter Zeit bis zur Unterwerfung durch Alexander den Großen entwirft. Das zweite Kapitel ist der Darstellung der Verfassung und Ständegliederung im alten, mittleren und neuen Reiche gewidmet. Im dritten Kapitel werden Kunst und Schrift einer eingehenden Betrachtung unterzogen. Das vierte Kapitel ist der Dichtung und Geschichtschreibung, das fünfte der Wissenschaft, das sechste der Religion gewidmet. Immer ist als Gliederung das alte, mittlere und neue Reich zugrunde gelegt. In einem kurzen

Schlußabschnitt wird die Bedeutung der ägyptischen Religion für das Christentum beleuchtet. Neben der Benutzung der besten Literatur über das alte Ägypten durfte sich der Verfasser der Unterstützung der hervorragendsten Ägyptologen erfreuen, so daß sein Werk, auf dem sicheren Grunde historischer Wissenschaft ruhend, im allgemeinen einfach in seiner Darstellung gehalten, zuverlässig unterrichtet über Kultur und Denken der alten Ägypter.

10. Dr. **Johannes Nikel**, Allgemeine Kulturgeschichte. Im Grundriß dargestellt. 2., völlig umgearb. Aufl. XVII u. 622 S. Paderborn 1907, F. Schöningh. 5,80 M.

Das knapp und übersichtlich gearbeitete Buch entwickelt zunächst einleitend Begriff und Aufgabe der Kulturgeschichte, gibt die Quellen, Hilfswissenschaften und Literatur der Kulturgeschichte an und skizziert die natürlichen Bedingungen der Kulturentwicklung. Der erste Teil verbreitet sich sodann über die Anfänge der Kultur in der vorgeschichtlichen Zeit, gibt zunächst die einzelnen Kulturperioden an und schildert dann die materielle Kultur, die gesellschaftlichen und rechtlichen Verhältnisse, den Ursprung der Sprache und der Schrift, sowie den Ursprung und die erste Entwicklung der Religion. Der zweite Teil ist der Darstellung der Kultur des Altertums gewidmet. China, Japan, Indien, Vorderasien, die Hebräer, Ägypten, Griechen und Römer bis zu ihrem Niedergange sind hier in den Haupterscheinungen ihres kulturellen Lebens gekennzeichnet worden. Der dritte Teil schildert die Kultur des Mittelalters. Da in dieser Zeit von einer mehr universellen Kultur noch nicht die Rede sein kann, so sieht sich der Verfasser, wie beim Altertume auch, zu einer Gliederung des Stoffes nach Landschaften und Völkern gezwungen. Er stellt zunächst den Einfluß des Christentums auf die sittlichen, gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Verhältnisse, auf Wissenschaften, Künste und Volksbildung im römischen Reiche und die Kultur des byzantinischen Reiches dar, schildert sodann die verschiedenen Seiten der Kultur der germanischen Länder im mittleren und nördlichen Europa, um sodann ein kurzes Kapitel auch dem slawischen Osten Europas, dem Islam und dem Judentum zu widmen. Der vierte Teil befaßt sich mit der Kultur der Neuzeit und faßt den Anfang des sechzehnten bis zum Ende des achtzehnten und sodann das neunzehnte Jahrhundert zusammen. Daß auf nicht ganz 600 Seiten — die übrigen Seiten enthalten ein alphabetisches Sachregister — nicht eine sämtliche Fragen gleichmäßig erörternde Kulturgeschichte stehen kann, ist selbstverständlich. Man wird daher in dem Buche manches vergeblich suchen, was man sonst in einer Kulturgeschichte zu finden gewohnt ist; man wird sehr vieles recht kurz dargestellt finden, was man sonst viel ausführlicher gelesen hat. Besonders ist in dieser Beziehung die Kultur der Neuzeit vom Anfang des sechzehnten Jahrhunderts bis zur Gegenwart mit etwa 150 Seiten recht kurz weggekommen. Der Verfasser war eben gezwungen, überall nur das Wichtigste hervorzuheben und auch dieses nur in knapper Form darzustellen. Trotz aller Kürze aber ist keine wesentliche Seite übersehen worden. Daß die deutschen Verhältnisse ausführlicher als die außerdeutschen behandelt sind, ist natürlich, da das Werk für deutsche Leser bestimmt ist. Die Form der Darstellung ist für gebildete Kreise im weiteren Sinne berechnet, so daß also alles vermieden worden ist, was zur Erschwerung des Verständnisses hätte beitragen können. Ziffern und Abschnittsüberschriften erleichtern die Übersicht und somit die Auffassung des Stoffes. In der Beurteilung

einzelner Ereignisse ist der Verfasser durchaus seiner persönlichen kirchlich-katholischen oder, wie er selbst an einer Stelle sagt, konservativen Überzeugung gefolgt, da es nach seiner Meinung keine völlig objektive Geschichtschreibung und selbst bei den gelehrtesten und scharfsinnigsten Historikern keine absolute Gerechtigkeit und Voraussetzungslosigkeit gibt. Er tritt daher recht häufig dem Darwinismus und der materialistischen Geschichtsauffassung entgegen und setzt der Hypothese von der allmählichen Entwicklung die freilich von ihm auch nicht bewiesene Hypothese eines Herabsinkens von einer höheren zu einer niederen Kulturstufe entgegen. Doch soll dem Verfasser gern bestätigt werden, daß er bestrebt gewesen ist, die Gefühle derjenigen zu schonen, die einen anderen Standpunkt vertreten. Das bezeugen besonders auch die Abschnitte über die deutsche Reformation. Wenn es auch gewagt erscheinen mag, das Werk als „einen kleinen Beitrag zur Erkenntnis des göttlichen Weltplanes" zu bezeichnen und es „der Hochflut einer der christlichen Weltanschauung nicht gerecht werdenden Literatur" gegenüberzustellen, so liegt doch zweifellos ein gutes Buch vor, das viele Leser verdient.

11. **Georg Grupp**, Kulturgeschichte des Mittelalters. I. Bd. 2., vollständig neue Bearbeitung. Mit 45 Illustrationen. XI und 458 S. Paderborn 1907, F. Schöningh. 8,60 M.

Der streng kirchlich katholisch gesinnte Verfasser der einbändigen „Kultur der alten Kelten und Germanen" und der zweibändigen „Kulturgeschichte der römischen Kaiserzeit" legt hier die zweite, vollständig neue Bearbeitung des ersten Teiles seiner auf drei Bände berechneten „Kulturgeschichte des Mittelalters" vor, die er als sein Hauptwerk betrachtet wissen will, während jene beiden Werke nur eine allerdings recht ausführliche Einleitung sind. Alle drei Werke ergänzen sich gegenseitig, setzen sich gegenseitig voraus, so daß die Arbeit im Mittelalter ihren Höhepunkt findet, das Altertum gleichsam vom Standpunkte des Mittelalters aus aufgefaßt ist. Ob dieser Standpunkt der richtige ist, soll hier unerörtert bleiben. Der vorliegende Band beginnt mit der Völkerwanderung und führt die Darstellung in 30 Kapiteln bis zu den Kulturverhältnissen im byzantinischen Reiche, etwa bis ins achte Jahrhundert. Die Darstellung setzt die Kenntnis der politischen Geschichte völlig voraus; es ist daher an manchen Stellen nicht immer leicht, die geschilderten Kulturzustände dem Rahmen der politischen Geschichte sofort einzuordnen, wenn auch das Buch im allgemeinen einfach und leichtverständlich geschrieben ist. Berücksichtigt sind natürlich alle Seiten des Kulturlebens, Religion, Sitte, Recht, gesellschaftliche Verhältnisse, Wissenschaft und Kunst, Gewerbe und Verkehr; doch ist das kirchlich-religiöse Leben wohl mit besonderer Liebe gezeichnet und die Bedeutung der Kirche für Wesen und Werden der mittelalterlichen Kultur mit besonderer Deutlichkeit betont worden. Die Darstellung beruht auf eingehender Quellenforschung; die Literatur findet sich meist in kurzen Fußnoten angegeben. 45 einfache Abbildungen dienen zur Veranschaulichung, ein Register zum Nachschlagen. Der Band ist zweifellos eine hervorragende Leistung deutscher Kulturgeschichtschreibung und als solche sehr empfehlenswert.

12. Dr. **Reinhold Günther**, Deutsche Kulturgeschichte. 2., umgearb. Aufl. 123 S. (Sammlung Göschen Nr. 56.) Leipzig 1907, G. J. Göschen. 80 Pf.

Auf etwa 110 Seiten des Formats der Sammlung Göschen eine deutsche Kulturgeschichte zu schreiben, ist gewiß keine leichte Aufgabe; denn die Gefahr, entweder in Oberflächlichkeit und Unvollständigkeit zu

verfallen oder aber Namen und Daten bis zum Übermaß zu häufen, liegt sehr nahe. Der Verfasser aber hat es verstanden, bei aller Kürze und Knappheit der Darstellung doch das Wesentliche der deutschen Kulturentwicklung hervorzuheben und dabei einen leicht lesbaren Faden der Erzählung festzuhalten, der eine allzu große Häufung von Namen vermeidet. So ist das Bändchen für eine übersichtliche Einführung in die deutsche Kulturgeschichte oder auch für eine kurz zusammenfassende Übersicht über sie wohlgeeignet. Es gliedert seinen Stoff in sechs Abschnitte: Die Anfänge der nationalen Kultur, die ritterliche Kultur, die bürgerlich-nationale Kultur, das Zeitalter der Gegensätze, Bevormundung und Befreiung, Naturwissenschaft und Technik. Ein Schriftenverzeichnis und Namenregister vervollständigen den Text.

13. Dr. **Reinhold Günther**, Allgemeine Kulturgeschichte. 85 S. Berlin 1907, H. Hillger. 30 Pf.

In diesem Heft 72 von Hillgers illustrierten Volksbüchern gibt der Verfasser 22 sehr knappe Kapitel aus der allgemeinen Kulturgeschichte. Nach ihm besteht die Aufgabe einer allgemeinen Kulturgeschichtschreibung darin, das fortschrittliche Streben der gesamten menschlichen Gesellschaft auf allen Gebieten der Veredlungstätigkeit zu beschreiben und klarzulegen. Das ist, dem Zwecke und Umfange des Büchleins entsprechend, so kurz und dürftig und darum vielfach lückenhaft geschehen, daß der Gebildete kaum etwas Neues daraus lernen kann. Aber auch für den Ungebildeten wird der Inhalt wenig Anziehendes haben, da die Darstellung für ihn viel zu abstrakt ist. Das Büchlein verbreitet sich über Sprache und Schrift, Feuer und Beleuchtung, Werkzeuge und Waffen, Wohnung, Hausgeräte, Nahrungs- und Genußmittel, Kleidung, Schmuck, Nahrungserwerb, Handwerk, Handel, Geld, Verkehrsmittel, Postwesen, Telegraphie, Familie, Staat, Religion, Kunst, Musik, Schrifttum.

XII. Verschiedenes.

1. **Friedrich Meinecke**, Weltbürgertum und Nationalstaat. Studien zur Genesis des deutschen Nationalstaates. 498 S. München 1908, R. Oldenbourg. 10 M.

Das streng wissenschaftlich gehaltene Werk berichtet über die Entstehungsgeschichte des nationalstaatlichen Gedankens in Deutschland. Es zerfällt in zwei große Abschnitte. Ausgehend vom Wesen der Nation und des Nationalstaates und vom Verhältnis beider Begriffe zueinander, untersucht Verfasser im ersten Abschnitt die Frage, wie es möglich war, daß sich die Idee der autonomen Staatspersönlichkeit in Deutschland behaupten konnte inmitten der Flut von neuen Ideen und Bedürfnissen, die seit dem Ende des achtzehnten Jahrhunderts aus der Tiefe des nationalen Lebens emporstiegen und Einlaß in den Staat, besonders in den preußischen Staat, begehrten, der ihnen den Einlaß weder ganz wehren, noch ganz öffnen konnte. Dieser Nachweis über das wahre Verhältnis universaler und nationaler Ideale in der Entstehung des modernen deutschen Nationalstaatsgedankens ist durch eine mehr monographische Behandlungsweise geführt worden. Da die Untersuchung politischer Gedanken niemals losgelöst werden darf von den großen Persönlichkeiten, den schöpferischen Denkern, so sind auch hier nur die hervorragenderen Denker und auch diese nicht in ihrer ganzen politischen Entwicklung, sondern nur da behandelt worden, wo sie für die Bildung des deutschen Nationalstaatsgedankens Besonderes und Charakteristisches

geleistet haben. Der Schwerpunkt der Betrachtung liegt auf der fruchtbaren Zeit der Revolution und der Befreiungskriege, auf Wilhelm von Humboldt, Fichte und den Romantikern Novalis und Friedrich Schlegel. Daran reihen sich Beispiele aus der deutschen Politik Steins, Gneisenaus und Humboldts. Im weiteren Gange der Betrachtung werden besonders die Linien zu zeichnen versucht, die von Stein zu Friedrich Wilhelm IV. gehen, also der mehr romantisch-konservative Zweig der Entwicklung der nationalstaatlichen Gedanken, während der liberale Zweig, der wohl zuweilen als der einzige Träger nationalstaatlicher Ideale bis zur Zeit Bismarcks angesehen wird, im zweiten Abschnitt voll zu seinem Rechte kommt. Dieser zweite Abschnitt ist der Untersuchung über den Zusammenhang der preußischen und deutschen Verfassungsfrage gewidmet. Er bewegt sich in der Hauptsache um das Jahr 1848 und prüft die nationalen Ideen auf ihre Brauchbarkeit für den preußischen Staat und ob sie vereinbar waren mit seiner Autonomie und Persönlichkeit. Er kommt zu dem Ergebnis: „Nicht aus der Zerschlagung, sondern aus der Erhaltung, nicht aus dem Tode, sondern aus dem Leben des preußischen Staates sind die Einrichtungen erwachsen, die das Sonderleben und die Mannigfaltigkeit auch in der Einheit schützen. Die preußischen Konservativen konnten den Dynastien und Stämmen außerhalb der schwarzweißen Grenzpfähle deswegen geben, was ihnen gebührte, weil sie selbst aus eigener Lebenserfahrung wußten, was Dynastie und Stamm in Deutschland bedeutet — das kräftige preußische Sondertum hat sich schließlich als eine Garantie auch für das Sondertum der übrigen Stämme erwiesen." Eine kurze Betrachtung über die Fortentwicklung des preußisch-deutschen Problems über 1848 und 1866 hinaus bis zur Gegenwart schließt den inhaltreichen, freilich nicht ganz leicht lesbaren Band, an dem alle diejenigen ihre Freude haben werden, die neben den äußeren Weltereignissen an sich deren oft unberechenbare Einwirkung auf die Gestaltung des inneren politischen Lebens verfolgen möchten.

2. **Willibald Hentschel,** Varuna. Das Gesetz des aufsteigenden und sinkenden Lebens in der Geschichte. 2. Aufl. 626 S. Leipzig 1907, Th. Fritsch. 6 M.

Ein eigenartiges Buch. Es hat seinen Namen nach dem indischen Himmelsgotte Varuna, nach dem die indischen Weisen die großen Regelmäßigkeiten in den Bewegungen der Himmelskörper, in den mechanischen Erscheinungsreihen und im gesellschaftlichen Leben „Ordnung des Varuna" nannten. Eine solche Regelmäßigkeit, ein solches Gesetz in der Entwicklungsgeschichte des Menschen, nämlich das Gesetz des bis zur Kulturhöhe aufsteigenden und alsdann wieder sinkenden Lebens in der Geschichte der Staaten und Völker will der Verfasser nachweisen. Er geht aus von der für ihn feststehenden Tatsache, daß das deutsche Volk und in weiterem Sinne das Germanentum den Höhepunkt seiner kulturellen Entwicklung bereits überschritten hat, daß es mit ihm abwärts geht, daß das von innen heraus zermürbte germanische Volkstum alle Standhaftigkeit verliert, daß an die Stelle der früher vielbeklagten Unwissenheit die körperliche und seelische Entartung des deutschen Volkes getreten ist. Darüber müßte der Deutsche in Trost- und Hoffnungslosigkeit versinken, wenn nicht laut vernehmlich schöpferische Töne an sein Ohr drängen, wenn er nicht die Stunde einer neuen Menschwerdung, das Nahen eines neuen Gottgedankens ahnte. Nun zeigt der Verfasser in einer Reihe von längeren Abschnitten das Gesetz des aufsteigenden und sinkenden Lebens. Die Abschnitte tragen folgende Über-

schriften: Die primären Menschenrassen (Äthiopier und Turanier); der Ursprung der Indo-Arier; die Heimat der germanischen Völker; der indogermanische Typus; das Weltbild der Babylonier; der ägyptische Kulturprozeß; die Indo-Eranier und die Rassenhygiene; Solon, Athen und Sparta; das römische Imperium; Israel-Juda und die Zerstörung Jerusalems; das Problem des Semitismus; der christliche Gedanke; der germanische Rassenprozeß; die historischen Grundlagen des deutschen Wirtschaftslebens; der deutsche Industriestaat; der deutsch-soziale Gedanke. Der letzte Abschnitt führt die Überschrift „Mittgart". Er knüpft mit diesem Namen an an die sagenhafte Pflanzstätte des nordischen Menschen; denn eine Stätte rassischer Hochzucht will er schildern, nämlich die Stätte, etwa einen ostelbischen Gutshof, wo auf Grund sorgfältigster Zuchtwahl ein neues Geschlecht deutscher Männer und Frauen heranwachsen und das herabgekommene deutsche Volk nicht nur vor dem völligen Verderben bewahren, sondern lichteren Höhen wieder entgegenführen soll. Was der Verfasser darüber sagt, ist alles sehr interessant, alles sehr kühn gedacht, alles weit entfernt von den Wirklichkeiten der Gegenwart und alles höchst wahrscheinlich nie zu verwirklichen. Trotzdem fesselt das Buch ungemein wegen der weiten Perspektive, die es eröffnet, und wegen der heißen Liebe des Verfassers zu seinem Volke und zu dessen ungeschwächter Erhaltung. Es verdient sicher zahlreiche Leser.

3. Dr. **Eduard Clausnitzer**, Staats- und Volkswirtschaftslehre. Ein Handbuch für Lehrer und Lehrerbildungsanstalten. XII und 355 S. Halle 1906, H. Schroedel. 3,80 M.

Das Buch will zunächst ein Hilfsmittel für Lehrerbildungsanstalten sein, indem es den durch die Lehrpläne vom 1. Juli 1901 für die Staats- und Volkswirtschaftslehre geforderten Stoff enthält. Es will aber auch dem bereits im Amte stehenden Lehrer eine Einführung in dieses große Gebiet geben und ihn anregen, auf diesem Gebiete als Volksbildner zu wirken. Es bezweckt daher eine Einführung in die staats- und volkswirtschaftlichen Gedanken, eine Einführung in alle diejenigen Einrichtungen und Zustände, die dem Lehrer im öffentlichen Leben entgegentreten, und worüber sich jeder Gebildete Rechenschaft geben muß. Darüber hinaus aber bezweckt es auch die Befähigung, die großen Werke der Meister der Wissenschaft erfolgreich studieren zu können. Es zerfällt in drei Teile. Der erste Teil verbreitet sich in sorgfältig gegliederter, übersichtlicher Darstellung über die Grundbegriffe der Staats- und Volkswirtschaftslehre, indem er zuerst den Menschen als gesellschaftliches Wesen betrachtet, dann die allgemeine Staatslehre skizziert und zuletzt die Grundzüge der allgemeinen Volkswirtschaftslehre entwirft. Der zweite Teil gibt einen geschichtlichen Abriß über die gesellschaftliche Entwicklung Deutschlands von der frühgeschichtlichen Zeit der germanischen Stämme bis zur Gegenwart. Der dritte Teil enthält die angewandte Staats- und Volkswirtschaftslehre, indem er in sechs Abschnitten sich verbreitet über die öffentliche Verfassung und Verwaltung, das Finanzwesen, die Landesverteidigung, das Rechts- und Bildungswesen, über Landwirtschaft und Bergbau, Gewerbe, Handel und Verkehr, Sicherheit und Wohlfahrt. Eine knappe Angabe zur Weiterbildung geeigneter Literatur schließt das Buch, das die Ergebnisse der wissenschaftlichen Forschung unter Rücksicht auf den Wirkungskreis des Volksschullehrers sichtet und dafür die geeignete Form findet. Es sei seiner gründlichen und gediegenen Ausführungen wegen warm empfohlen.

4. **Hans Delbrück**, Historische und politische Aufsätze. 2. Aufl. 352 S. Berlin 1907, G. Stilke. 6 M.

Der bekannte Herausgeber der „Preußischen Jahrbücher" veröffentlicht hier in zweiter Auflage vierzehn historische und politische Aufsätze, die, 1886 in erster Auflage erschienen, zumeist schon vorher in verschiedenen Zeitschriften veröffentlicht worden waren und die auch in der zweiten Auflage der Hauptsache nach die ursprüngliche Form beibehalten haben, obgleich der Verfasser heute nicht mehr mit allen Einzelheiten übereinstimmt und manches veraltet und von der Zeit überholt worden ist. Hier und da sind positive Fehler berichtigt oder es ist in Anmerkungen und Zusätzen, die sich auf das allernotwendigste beschränken, auf den Fortgang der Forschung oder auf veränderte Auffassung hingewiesen worden. Die Sammlung enthält folgende vierzehn Aufsätze: „Die historische Methode des Ultramontanismus; Kanossa; die Gotik und der Katholizismus; Anglikanismus und Presbyterianismus; Whigs und Tories; die Monarchie in England; der preußische Landrat; der Hausmeier; Stein und Hardenberg und die sozialpolitischen Ideen der Gegenwart; General von Clausewitz; über die Verschiedenheit der Strategie Friedrichs und Napoleons; Prinz Friedrich Karl; der preußische Offizierstand; über die Bedeutung der Erfindungen in der Geschichte." Die Aufsätze sind ihrem Umfange nach natürlich recht verschieden, am umfangreichsten ist der über die Strategie Friedrichs und Napoleons. Die Darstellung ist meist einfach und leicht lesbar; hier und da hätte wohl ein Fremdwort, die übrigens durchaus nicht allzu häufig auftreten, zugunsten eines ebenso guten deutschen Ausdrucks vermieden werden können. Das Buch ist durchaus empfehlenswert.

5. **Hugo Schulz**, Blut und Eisen. Krieg und Kriegertum in alter und neuer Zeit. Mit 576 Bildern und Dokumenten aus der Zeit und 2 Beilagen. 786 S. Berlin 1907, Buchh. Vorwärts. 10 M.

Das Buch ist vom sozialdemokratischen Parteistandpunkte geschrieben, der in dem Aufblühen und Zusammenbrechen früherer Staaten und Völker nicht die Wirkung einzelner Menschen sieht, der „großen Männer", die rein nach ihrem Willen die Geschichte „gemacht" haben sollen, sondern der darin die notwendigen Folgen ökonomischer Wandlungen erblickt, die sich im geistigen wie im sozialen und politischen Leben der Völker durchsetzen. Da aber diese Erkenntnis der treibenden Kräfte in der geschichtlichen Entwicklung den Kindern des Proletariats angeblich vorenthalten wird, da die Volksschule angeblich nur lehrt, daß alle Fortschritte und Errungenschaften der Völker nur ihren Fürsten zu verdanken seien, daß die Tugend und Treue der Fürsten das Glück der Völker schaffe, so ist es Aufgabe der sozialdemokratischen Partei, die Kenntnis des geschichtlichen Werdegangs der menschlichen Gesellschaft unter den Arbeitern zu verbreiten und zu vertiefen. Das Buch beginnt die Darstellung des Krieges bei den orientalischen Völkern, den Ägyptern, Israeliten, Assyrern, Babyloniern und Persern, um dann in breitem Rahmen die griechische und römische Kriegsgeschichte, kürzer die Kriegsgeschichte des Mittelalters und dann wieder ausführlicher die Kriegsgeschichte der Neuzeit bis zu Napoleons Sturz 1815 darzustellen, wobei die letzten Abschnitte, der Zusammenbruch Preußens und die Befreiungskriege, verhältnismäßig recht kurz abgetan worden sind. Das Buch glaubt aus der Geschichte des Krieges den Nachweis geliefert zu haben, daß vom Altertum bis an die Schwelle der neuesten Zeit das demokratische Element auch im Militarismus seine sieghafte Kraft durchsetzt, so daß aus dieser geschicht-

lichen Lehre die Sozialdemokratie den berechtigten Schluß ziehen zu dürfen glaubt, daß sie mit ihrer Forderung auf Demokratisierung des Heerwesens auf breitester Grundlage auf dem richtigen Wege ist. Wer sich dieses durchaus einseitigen Parteistandpunktes bei der Lektüre immer bewußt bleibt — der Verfasser sorgt dafür, daß er dem Leser fast auf jeder Seite des Buches deutlich wird —, der wird trotzdem aus dem Buche vieles lernen können, zumal zahlreiche Abbildungen die Darlegungen veranschaulichen und beleben.

6. **Heinrich v. Treitschke**, Ausgewählte Schriften. 2. Aufl. 2 Bände. 338 und 358 S. Leipzig 1907, S. Hirzel. Je 2,40 M.

Heinrich von Treitschke bedarf als Historiker an dieser Stelle keiner besonderen Würdigung; die Eigenartigkeit seiner starken Persönlichkeit wie seiner geistvollen, formvollendeten Darstellungskunst sind unter den Freunden der Geschichtswissenschaft hinlänglich bekannt. In den vorliegenden zwei Bänden ausgewählter Schriften, deren Entstehung zeitlich weit auseinanderliegt, treten beide klar zutage. Es sind entweder Vorträge, an festlichen Tagen vor zahlreicher Zuhörerschaft gehalten, oder anderweitige historische Aufsätze. Der erste Band enthält folgende Arbeiten: Die Freiheit (politische und soziale Freiheit, das Recht der freien Persönlichkeit), das deutsche Ordensland Preußen (Gründung, Blüte, Verfall), Luther und die deutsche Nation, Gustav Adolf und Deutschlands Freiheit, Milton, Fichte und die nationale Idee, Königin Luise, die Völkerschlacht bei Leipzig, Zwei Kaiser, Zum Gedächtnis des großen Krieges. Der zweite Band ist ausschließlich hervorragenden Männern gewidmet. Auf etwas mehr als 180 Seiten wird ein Bild des italienischen Staatsmannes Cavour und seines Lebenswerkes, der Einigung Italiens, entworfen. Kürzere Skizzen sind den Dichtern Lessing, Heinrich von Kleist, Ludwig Uhland, Otto Ludwig und Friedrich Hebbel gewidmet. Aus allen Arbeiten tritt uns der konservative, oft leidenschaftliche Parteimann, nicht der kühl und objektiv abwägende Historiker entgegen, der z. B. einmal sogar von der „Frechheit der deutschfreisinnigen Partei, die sich begehrlich an den Kaiser herandrängte" (I, S. 316) spricht. Gerade das stark subjektive Element der Darstellung aber gibt seinen geschichtlichen Arbeiten einen ungemein fesselnden Zug. Die beiden Bände verdienen natürlich wärmste Empfehlung.

7. **Eduard Meyer**, Humanistische und geschichtliche Bildung. Vortrag, gehalten in der Vereinigung der Freunde des humanistischen Gymnasiums in Berlin und der Provinz Brandenburg, am 27. November 1906. 41 S. Berlin 1907, Weidmannsche Buchh. 60 Pf.

Der Vortrag will kurz nachweisen, welche Aufgabe das humanistische Gymnasium, für dessen Erhaltung er warm eintritt, dem Geschichtsunterricht gegenüber zu lösen hat. Zu diesem Zwecke weist er zunächst einleitend hin auf die individualistische Erziehung im alten Griechenland seit den großen Krisen des fünften Jahrhunderts, die, durch die Sophisten begründet, durch Sokrates und seine Schule fortgeführt wurde. Hier tritt uns der Gegensatz zwischen Allgemeinbildung und wissenschaftlicher Bildung zum erstenmal entgegen. Das Gymnasium hat zwar ein gewisses Maß von Allgemeinbildung zu vermitteln, nicht aber die Aufgabe, seine Schüler bei der Konfirmation mit einer abgeschlossenen Bildung zu entlassen, sondern es soll die Vorbereitung geben für weitere wissenschaftliche Arbeit; es ist der Unterbau, auf dem das weitere Leben der Forschung und der wissenschaftlichen Tätigkeit aufgebaut ist. Die

Geschichtswissenschaft ist durch Thukydides begründet worden, doch ist die moderne kritische Geschichtswissenschaft erst im beginnenden neunzehnten Jahrhundert in Deutschland geschaffen und bildet einen der stolzesten Ruhmestitel der deutschen Kultur. Nach sehr lesenswerten kurzen Ausführungen über Wesen und Bedeutung der Geschichtswissenschaft für das Leben beantwortet sodann der Verfasser die Frage, wie sich das Gymnasium zur Geschichtswissenschaft zu stellen hat, indem er noch einmal die doppelte Aufgabe des Gymnasiums auch für die Geschichtswissenschaft hervorhebt, um sich etwas ausführlicher über die Auswahl des Stoffes zu verbreiten. Das Gymnasium darf neben der vaterländischen Geschichte auch die Geschichte des klassischen Altertums nicht vernachlässigen. Zuletzt streift der Verfasser noch den erziehlichen Nutzen der Geschichte, indem er besonders zwei Wirkungen hervorhebt, nämlich die Erkenntnis von der Bedeutung des Willens im Menschenleben, die Erkenntnis, das Gewordene als Werdendes zu begreifen, sich hineinzuversetzen in den Augenblick, wo das, was uns in der Geschichte als Tatsache entgegentritt, noch nicht war, sondern erst werden, erst geboren werden soll, und die Wirkung, welche die historische Bildung und die geschichtliche Erziehung auf die sittliche Auffassung und den sittlichen Willen des Menschen auszuüben vermag. Wenn nach Treitschke „das Köstlichste im Menschenleben der Wille ist", so ist, dieses Wort im Sinne Platos und Kants ergänzt, das höchste Gut des Menschen die sittliche Verantwortung oder, was dasselbe ist, die wahre Freiheit. — Der Vortrag ist trotz seiner Knappheit in allen seinen Teilen sehr lesenswert.

8. Dr. **M. Mertens**, Historisch-politisches ABC-Buch. Zur Förderung des Geschichtsunterrichts und zur Selbstbelehrung. 216 S. Ebendaselbst 1907. Geb. 3,40 M.

Das hübsch ausgestattete historisch-politische Wörterbuch, eine Frucht von des Verfassers Geschichtsunterricht, will als knappes Nachschlagebuch die Schüler unserer höheren Lehranstalten und auch weitere Kreise des Volkes in den Stand setzen, die im Geschichtsunterricht oder bei der Lektüre von Geschichtswerken und Zeitungen unverstanden gebliebenen Ausdrücke nachschlagen zu können, um dadurch in ihrem Streben nach Erweiterung und Vertiefung ihrer geschichtlichen und politischen Bildung gefördert zu werden. Das Wörterbuch gibt seine Erläuterungen in knappster Form und größter Objektivität. Es enthält besonders die Ausdrücke, die sich auf das politische Leben unseres Volkes, insbesondere die Verfassung und Verwaltung Preußens und des Deutschen Reiches beziehen. Aber auch die Einrichtungen und Formen der antiken und mittelalterlichen Staaten, sofern sie in irgendeiner Weise bis in die Gegenwart fortwirken, sowie kulturgeschichtliche Stoffe haben Aufnahme gefunden. Das Büchlein dürfte recht wohl geeignet sein, den Geschichtsunterricht zu vertiefen und historisch-politische Bildung in immer weitere Kreise zu tragen.

9. Dr. **Christian Gruber**, Deutsches Wirtschaftsleben, auf geographischer Grundlage geschildert. 2. Aufl. Neu bearbeitet von Dr. Hans Reinlein. 133 S. (Aus Natur und Geisteswelt. 42. Bdch.) Leipzig 1907, B. G. Teubner. Geb. 1,25 M.

Die erste Auflage ist im 55. Jahresbericht (1902) S. 531 wärmstens empfohlen worden. Das Bändchen will mit breiten Strichen im allgemeinen aufzeigen, inwieweit die heimische Scholle und das heimische

Wirtschaftsleben zusammenhängen, inwieweit die natürliche Ausstattung unseres Vaterlandes unsere wirtschaftlichen Verhältnisse beeinflußt. Der Herausgeber der zweiten Auflage hat die ursprüngliche Anlage des Buches im großen und ganzen beibehalten, wenn auch bei der rasch fortschreitenden Entwicklung, die das wirtschaftliche Leben des Deutschen Reiches im verflossenen Jahrfünft genommen hat, vieles zu berichtigen und zu ergänzen war. Besonders wurden die statistischen Angaben nach dem neuesten Stande ergänzt und in vielen Fällen den Ziffern der ersten Auflage an die Seite gesetzt, damit der Leser in der Lage ist, sofort auch das Tempo in der Auf- und Abwärtsbewegung der betreffenden Verhältnisse zu erkennen. Zu bedauern ist, daß die in der ersten Auflage enthaltenen Kärtchen wegbleiben mußten, da sie, auf der Berufszählung von 1895 beruhend, veraltet sind, die Ergebnisse der Berufszählung von 1907 aber erst in einigen Jahren kartographisch verwertet werden können. Das Bändchen sei auch in seiner zweiten Auflage warm empfohlen.

10. Dr. **Arnold Luschin von Ebengreuth**, Die Münze als historisches Denkmal sowie ihre Bedeutung im Rechts- und Wirtschaftsleben. Mit 55 Abbild. im Text. 124 S. (Aus Natur und Geisteswelt. 91. Bdch.) Ebendaselbst 1907. Geb. 1,25 M.

Das Bändchen, hervorgegangen aus Vorträgen, die im September 1904 bei den Hochschulkursen in Salzburg einem Kreise von Nichtfachleuten gehalten worden sind, belehrt in einfachster Weise bei recht übersichtlicher Stoffanordnung über die Münze als historisches Denkmal und über ihre Stellung und Bedeutung im Rechts- und Wirtschaftsleben. Der Stoff ist in dreizehn Abschnitte gegliedert: Geld, Münze und Münzähnliches; äußere und innere Beschaffenheit der Münze; die Herstellung der Münze; Münzer und Münzbetrieb; Münzsammlungen; Vermehrung von Sammlungen; Geld, das nicht aus Münzen besteht; Münzgeld; Münzfuß und Münzpolitik; die Münzhoheit; die finanzielle Ausnutzung des Münzregals; Münzkrisen in Deutschland; die Münze als gesetzliches Zahlungsmittel. Die Darstellung beschränkt sich nicht auf die deutschen Verhältnisse. In fast allen Abschnitten wird die geschichtliche Entwicklung hervorgehoben. Die Abbildungen veranschaulichen vielfach das gedruckte Wort. Gerade infolge der Einfachheit der Darstellung eignet sich das Bändchen sehr gut zu einer ersten Einführung in den für die meisten Leser sonst recht spröden Stoff.

11. Dr. **Max Georg Schmidt**, Geschichte des Welthandels. 140 S. (Aus Natur und Geisteswelt. 118. Bdch.) Ebendaselbst 1906. Geb. 1,25 M.

Das Bändchen ist aus Vorträgen entstanden, die der Verfasser in den Marburger Ferienkursen des Jahres 1905 gehalten hat. Es schildert auf Grund der vorhandenen Literatur in gemeinverständlicher Weise die Entwicklung des Weltverkehrs von den Handelsbeziehungen der ältesten Kulturvölker bis zum Zeitalter der Dampfmaschine im neunzehnten Jahrhundert, wobei die Entwicklung des Handels im neunzehnten Jahrhundert noch etwas kürzer gefaßt ist als der übrige Stoff. Daß bei der Fülle des Stoffes die Darstellung im einzelnen recht knapp sein muß und nur das Wichtigste berücksichtigen konnte, leuchtet von selbst ein. Was aber geboten wird, ist fließend und leicht lesbar erzählt und sorgfältig gegliedert, so daß das Bändchen für eine erste Einführung und Orientierung über die Geschichte des Welthandels sehr wohl geeignet ist.

12. Prof. **Georg Holz**, Der Sagenkreis der Nibelunge. 128 S. Leipzig 1907, Quelle & Meyer. Geb. 1,25 M.

Das aus einer Reihe von Vorträgen entstandene Werkchen behandelt die über die ganze germanische Welt des Mittelalters verbreiteten Erzählungen von Siegfrieds Heldentum und Tod, sowie die Erzählung von dem ruhmreichen Untergange der Burgunder durch die Hunnen, indem es zunächst eine Übersicht über die Quellen gibt, dann Form und Inhalt der nordischen und der deutschen Überlieferung untersucht und beurteilt, die geschichtlichen und mythischen Grundlagen der Sage im einzelnen beleuchtet und die Entwicklung der Sage auf nordischem und auf deutschem Boden verfolgt. Die Sage wird also auf Grund der Lieder der Edda und des Epos von „der nibelungen not“ auf eine gemeinsame älteste Gestalt zurückgeführt, die sich unter dem verschiedenartigen Einfluß von Landschaft und Volkscharakter auch verschieden entwickelt hat. Die letzten Abschnitte behandeln die Entwicklung der Sage in der Literatur, sowie die an die verschiedenen Formen der Überlieferung anknüpfenden Streitfragen und ihre Lösung. Eine kurze Würdigung der modernen dichterischen Bearbeitungen des alten Stoffes durch Friedrich Hebbel, Wilhelm Jordan und vor allem Richard Wagner ergänzt das gewonnene Bild. Da das wissenschaftliche Beiwerk auf ein geringes Maß beschränkt und die Darstellung im allgemeinen recht einfach gehalten ist, so wird das Werkchen eine höchst willkommene und gut orientierende Einführung in den immer fesselnden Sagenkreis der Nibelungen sein.

13. Deutsche Bücherei. Berlin. Verlag Deutsche Bücherei. Jedes Bändchen 30 Pf., geb. 60 Pf.

Band 18/18a: Prof. Dr. **Max Lenz**, Ausgewählte Vorträge und Aufsätze. 3., verm. Aufl. 228 S. Doppelband.
Band 29: **Heinrich von Treitschke** und **Erich Marcks**, Biographische Essays. 2., durchgesehene Auflage. 104 S.
Band 30: **Heinrich von Treitschke** und **Erich Schmidt**, Biographische Essays. 2., durchgesehene und verb. Auflage. 134 S.
Band 79/80: **Die Brüder Grimm**, Deutsche Sagen. Auswahl. Herausgegeben von Chr. Tränckner. 173 S. Doppelband.
Band 84: Dr. **Julius Kurth**, Aus Pompeji. Skizzen und Studien. Mit Abbildungen und eigenen Zeichnungen. 83 S.

Die „Deutsche Bücherei“, vom Gymnasialoberlehrer Dr. A. Reimann in Berlin herausgegeben, will dem breitesten Leserkreis für unerreicht billigen Preis einen sorgfältigst gewählten Lesestoff bieten zur Unterhaltung, zur Belehrung, zur Hebung des geistigen Standpunktes, will also zum Anschaffen einer eigenen kleinen, ganz billigen, aber durchaus wertvollen Bibliothek anregen, deren Inhalt nicht nur zu spannen, sondern auch den Geschmack zu veredeln, den Gesichtskreis zu erweitern, Stoff zum Nachdenken, zur inneren Verarbeitung zu geben geeignet ist. Ältere und neuere Schriftsteller sollen dabei in gleichem Maße helfen, das Gefühl für deutsche Sprache, Sitte und Eigenart zu vertiefen und ein gesundes Volkstum zu pflegen.

Die vorliegenden Bändchen sind in vortrefflicher Weise geeignet, den erstrebten Zweck zu erfüllen; denn die ersten drei enthalten bereits anderweit veröffentlichte Vorträge und Aufsätze von vier unserer besten Historiker; das vierte bringt eine Auswahl der von den Brüdern Grimm gesammelten deutschen Orts- und Stammessagen, und das fünfte bringt bisher noch nicht veröffentlichte Skizzen und Studien aus Pompeji, die der Verfasser infolge eines dreimaligen Aufenthaltes daselbst und

auf Grund zahlreicher literarischer Quellen geschrieben hat. Es sind vorwiegend kulturgeschichtliche und ästhetische Fragen behandelt worden, die keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben, sondern nur für gebildete Laien bestimmt sind und Freunde werben wollen für die wundervolle alte Stadt. Die drei ersten Bändchen enthalten folgende geschichtliche Arbeiten: Luther; Fichte; Treitschke; Bismarck; — Lessing; Kleist; Freytag; Storm; — Leopold von Ranke; Zum Gedächtnistage Johann Gutenbergs; Humanismus und Reformation; Dem Andenken Ulrichs von Hutten; Philipp Melanchthon; Gustav Adolf; Die geschichtliche Stellung der Deutschen in Böhmen; Wie entstehen Revolutionen?; Bismarcks Religion; Bismarck und Ranke; Wilhelm I.; Jahrhunderts-Ende vor hundert Jahren und jetzt; Die Stellung der historischen Wissenschaften in der Gegenwart.

Die außergewöhnlich billigen Bände verdienen warme Empfehlung.

14. **Mitteilungen aus der historischen Literatur.** Herausgegeben von der Historischen Gesellschaft in Berlin und in deren Auftrage redigiert von Dr. **Ferdinand Hirsch.** Jährlich 4 Hefte. 35. Jahrg. Berlin 1907, Weidmannsche Buchh. Je 2 M.

Diese „Mitteilungen", die ausführliche Berichterstattungen über die neuesten historischen Werke mit möglichster Bezugnahme auf den bisherigen Stand der betreffenden Forschungen enthalten, scheinen uns für jeden Geschichtslehrer und jeden, der über den gegenwärtigen Stand der gesamten Geschichtswissenschaft orientiert sein will, unentbehrlich zu sein. Da der einzelne nicht alle die zahlreichen Erscheinungen auf dem Gebiete der Geschichte durchsehen, geschweige denn durcharbeiten kann, so wollen die „Mitteilungen" durch objektiv gehaltene Inhaltsangaben in den Stand setzen, zu beurteilen, ob für einen bestimmten Studienkreis die Beschäftigung mit einem Werke nötig sei oder nicht. Eigentliche Kritiken bringen die Hefte nicht, weil eine richtige Würdigung gerade der bedeutendsten historischen Arbeiten oft erst nach länger fortgesetzten Forschungen auf demselben Gebiete möglich ist. In einer „Programmenschau" sind die in den Osterprogrammen der höheren Schulen enthaltenen geschichtlichen Arbeiten ihrem Inhalte nach wiedergegeben, so daß also auch diese oft schwer zugänglichen Forschungen leichter bekannt werden. Beigelegt sind den „Mitteilungen" die Sitzungsberichte der historischen Gesellschaft zu Berlin. Geschichtslehrer und Geschichtsfreunde sollten die Hefte sorgfältig beachten.

15. **Deutscher Almanach auf das Jahr 1907.** 128 S. Leipzig 1907, J. Zeitler. 80 Pf.

Enthält außer einem ganz einfachen Kalendarium eine größere Anzahl meist kurzer, aber recht lesenswerter Stoffe, z. B. Goethes Ansichten über das Reisen, vier Episoden aus Zacharias Werners Tagebüchern, einen bisher unbekannten Brief von Friedrich v. Schlegel, Gedichte von Rudolf Borchardt, Otto Freiherrn von Taube von der Issen, Albert Rausch, Robert Walser, Arthur Symons u. a., Nietzsche in französischer Beurteilung von Franz Blei, Randglossen zur Psychologie der Nationen, Randglossen über deutsche Dinge von Otto Flake u. v. a. Der Almanach mit seiner vortrefflichen Ausstattung hat mir in den meisten Nummern reichen Genuß gewährt, während ich manchen Einzelheiten, auch manchen Gedichten, keinen Geschmack abzugewinnen vermocht habe.

X. Geographie.

Von

Paul Weigeldt,

Schuldirektor in Leipzig.

Auch diesmal müssen wir unseren Bericht mit dem Hinweise auf den Verlust eines der bedeutendsten Vertreter der modernen Erdkunde beginnen. Am 8. Februar 1907 starb Prof. Dr. Alfred Kirchhoff. Mit ihm ist „der populärste Vertreter der Erdkunde an Deutschlands Hochschulen" dahingeschieden, einer von denen — und das interessiert uns hier am meisten —, die stets den innigen Zusammenhang zwischen geographischer Wissenschaft und geographischem Schulunterricht betonten. Kirchhoff war, ehe er das Katheder der Universität bestieg, über zehn Jahre Lehrer gewesen*). Als solcher — er unterrichtete außer in Geographie auch in Physik und Chemie, in den beschreibenden Naturwissenschaften, in Geschichte und Deutsch — erkannte er sehr bald die vermittelnde Stellung, die die Geographie zwischen den Naturwissenschaften und den Geisteswissenschaften einnimmt, und frühzeitig erwachte daher in ihm die Überzeugung, daß der geographische Unterricht einer gründlichen Reform bedürfe, und daß ihm ein bildender Wert nur dann zugesprochen werden könne, wenn an Stelle der geistlosen Einprägung topographischer Namen und statistischer Zahlen eine denkende Betrachtung der Ländernatur gesetzt werde. Dem Unterrichte waren auch seine ersten geographischen Aufsätze gewidmet, die „Zur Verständigung über die Frage nach der Ritterschen Methode in der Schulgeographie" (Zeitschrift für das Gymnasialwesen, herausgegeben von Bonitz, Jakobs und Rühle, 1871, S. 10—35) beitragen und „Über die Stellung der Geographie in unseren höheren Schule" (a. a. O. 1876, S. 357—371) belehren sollten. Seitdem hat er in zahlreichen Aufsätzen methodischen Inhalts dem weiterstrebenden Lehrer erprobte Winke für die Ausgestaltung seines Unterrichts gegeben, und auf den meisten Geographentagen leitete er die Sitzungen, in denen schulgeographische Fragen den Beratungsgegenstand bildeten. Zusammenfassend äußerte er sich 1895 in seiner verdienstvollen „Didaktik und Methodik des Geographie-Unterrichts" (Sonderausgabe aus Dr. A. Baumeisters Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre für höhere Schulen. — Besprochen in diesem Pädagogischen Jahresbericht, 48. Jahrg., 1895, S. 000 und 59. Jahrg., 1906, S. 433). Ende 1871, nach dem Tode **Hermann** Adalbert Daniels, hatte er die Sorge für die

---

*) Vergleiche hierzu die warm empfundenen Lebensbilder Prof. Dr. Willi Ules (Seite 539 Nr. 2 dieses Jahresberichtes und Geographische Zeitschrift. 13. Jahrg., 1907, Seite 537—552) und Prof. Dr. Hermann Wagners Ansprache auf dem 16. deutschen Geographentage in Nürnberg (Verhandlungen desselben Seite 178—181)

Neubearbeitung des Lehrbuches und des Leitfadens von Daniel übernommen, eine Arbeit, die ihn auf die Dauer keineswegs befriedigte. Schon 1882 „wagte er Bresche zu legen in die Herrschaft, die einige wenige, fast staatlich monopolisierte, aber damals noch auf veralteten Anschauungen aufgebaute Schullehrbücher in Preußen ausübten". Und seine „Schulgeographie" (1. Auflage 1882 — 1907 20. Auflage) und die 1892 und 1893 erschienene „Erdkunde für Schulen" (1907 13. Auflage) haben „eminent reformatorisch gewirkt und andere zu ähnlichen Versuchen angeregt*), die uns schrittweise weiterführen. Sie sind vom Geiste moderner Erdkunde durchweht, der in ihr nicht mehr bloß eine Hilfswissenschaft der Geschichte, sondern eine Disziplin von vorwiegend naturwissenschaftlicher Grundlage sieht". Daß sie, wie Willi Ule a. a. O. S. 543 schreibt, „über die Bedürfnisse der Schule weit hinausgehen"*), wußte auch Kirchhoff selbst. „Soviel ich weiß," hat er ihm gegenüber geäußert, „ein eigentliches Schulbuch ist meine Schulgeographie nicht, es ist ein Buch für die Hand des Lehrers." Dazu müßten sie nach Hermann Wagners Ansicht (a. a. O. S. 180) „eine einfachere Sprache reden, dem Verständnis des Schülers noch mehr angepaßt werden"**). Hoffentlich gelingt es dem Bearbeiter der neuen Auflagen, Dr. Felix Lampe, der die Bücher „in so zusammengedrängter, schwer verständlicher Form dargeboten findet, daß selbst vielen Lehrern sie zu schwierig erscheinen"**) (Jahresberichte über das höhere Schulwesen, herausgegeben von Konrad Rethwisch, 21. Jahrg., 1906, Kapitel XI, S. 20), beide Werke so zu gestalten, daß sie als „Musterbücher" angesehen werden können, also „dem Ideal des geographischen Lehrbuchs für höhere Schulen entsprechen".

Nach dem üblichen Zwischenraum von zwei Jahren fand in den Tagen vom 21. bis 26. Mai 1907 in Nürnberg, der Stadt Martin Behaims, der 16. deutsche Geographentag statt, zu dem sich 280 Personen aus 87 Orten des Deutschen Reiches (265), Österreichs (11), der Schweiz (1), Frankreichs (1), Rußlands (1) und Ägyptens (1) eingefunden hatten. Als Hauptberatungsgegenstände für die wissenschaftlichen Verhandlungen waren bestimmt: Berichte über Forschungsreisen, Geschichte der Erdkunde, Geographischer Unterricht, Anthropogeographie mit historischer Geographie, Seen- und Flußkunde und deutsche Landeskunde.

Die Sitzung, in der die schulgeographischen Fragen erörtert wurden, fand unter dem Vorsitz des Geh. Regierungsrats Prof. Dr. Hermann Wagner statt. Er würdigte in einer Ansprache „Zur Erinnerung an Alfred Kirchhoff" die hohen Verdienste des Verstorbenen um die Ausgestaltung und Pflege der geographischen Unterweisung und Erziehung unseres Volks. Dann erstattete Prof. Heinrich Fischer in Berlin den Bericht der ständigen Kommission für

---

*) 1893 Langenbeck, Leitfaden der Geographie für höhere Lehranstalten — 1897 Ule, Lehrbuch der Erdkunde für höhere Schulen — und Schlemmer, Leitfaden der Erdkunde für höhere Lehranstalten — 1899 Pahde, Erdkunde für höhere Lehranstalten.

**) Diese Äußerungen sind uns um so wertvoller, als wir selbst in unserer ersten Besprechung der Kirchhoffschen Schulgeographie (Pädagogischer Jahresbericht. 44. Jahrg., 1891, Seite 327) geschrieben haben: „Leider ist die Ausdrucksweise mitunter ziemlich verwickelt und für Schüler schwer verständlich."

den erdkundlichen Schulunterricht während der Geschäftsjahre 1905 bis 1907. Das alte Lied: Der Erdkunde-Unterricht liegt noch immer danieder; der Erdkundelehrer an höheren Schulen ist eine Fiktion; die Vorbildung der Erdkundelehrer — „Ich denke dabei gar nicht einmal an die zahlreichen Herren, die sich überhaupt niemals mit der Erdkunde wissenschaftlich beschäftigt haben und doch Erdkunde-Unterricht erteilen müssen" — läßt noch immer die wünschenswerte Einheitlichkeit vermissen; die großen Gegensätze, die sich auch heute noch innerhalb der wissenschaftlichen Erdkunde auftun, lassen dem Erdkundelehrer Grundlagen und Anwendungen seiner Wissenschaft schwankender erscheinen als die anderer; Hochschule und höhere Schule stehen gerade auf dem Gebiet der Erdkunde nicht in der so notwendigen Fühlung. Unter diesen nicht eben einfachen Verhältnissen ist die Kommission immer mehr zu einer Art Vermittlungsstelle ausgewachsen und hat sie ihre Tätigkeit auf Auskünfte und Anregungen verschiedener Art beschränken müssen: der persönliche Zusammenschluß der Geographielehrer sei gefördert, die billige Lieferung der Karten großen Maßstabes unserer Landesaufnahme an Schulen einer völligen Regelung entgegengeführt worden; bei den Vorarbeiten für die Aufstellung eines Lehrplans in Erdkunde im Rahmen der geplanten Mädchenschulreform in Preußen habe sie den maßgebenden Stellen mit Rat zur Seite gestanden, den Lehrplanentwürfen der Unterrichtskommission der Naturforscher und Ärzte aber und der in diesen empfohlenen Zerpflückung der Erdkunde habe sie entgegentreten müssen. Auf Antrag von Prof. Steinel in Kaiserslautern und Oberlehrer Dr. Paul Wagner in Dresden sind an das zuständige bayrische und sächsische Ministerium Eingaben gerichtet worden, in denen um die Notwendigkeit des geographischen Unterrichts auch in den obersten Klassen des neu zu begründenden Oberrealschulen und darum gebeten wird, daß dieser Unterricht grundsätzlich geographisch ausgebildeten Lehrern zu übertragen ist. Schließlich ist dem Kolonialdirektor Dernburg die Bitte unterbreitet worden, er möge dahin wirken, daß eine Anzahl geographisch gebildeter Oberlehrer zum Zwecke der kolonialen Aufklärung durch die Schule mit einer Studienreise in die Kolonien beauftragt werden. — Die sich anschließende lebhafte Aussprache entrollte aufs neue ein betrübendes Bild von dem Stande des geographischen Unterrichts insbesondere auch auf den süddeutschen höheren Schulen und führte zu der einstimmigen Annahme der Resolution Prof. Dr. S. Günthers in München: Der 16. Deutsche Geographentag spricht seine Überzeugung dahin aus, daß in ganz anderem Ausmaße als bisher in sämtlichen deutschen Staaten den Fachvertretern der Erdkunde bei allen Unterrichtsfragen ihres Gegenstandes maßgebende Einwirkung ermöglicht werde.

Prof. Dr. A. Geistbeck in Kitzingen sollte danach über „Einrichtung und Methode des geographischen Unterrichts" sprechen, aber die vorgerückte Zeit hinderte ihn daran. Er beschränkte sich auf eine kurze Begründung seiner Anregung zur Abfassung einer ausführlichen Denkschrift über die gesamten zu einer zeitgemäßen Neugestaltung des geographischen Unterrichts an den höheren Schulen erforderlichen Reformvorschläge. Der Vortrag selbst wurde zunächst in Hettners Geographischer Zeitschrift (13. Jahrg., 1907, S. 345 bis 361), später in den Verhandlungen des 16. deutschen Geographentages (S. 193 bis 212) abgedruckt. Er gipfelt in folgenden Leitsätzen: 1. Die Geographie ist in ihren grundlegenden Aufgaben Naturwissenschaft. — 2. Die Geographie ist als Lehrgegenstand so zu betreiben, wie im Bereiche der Erfahrungs-

wissenschaften Erkenntnisse gewonnen werden. — 3. Für die geographische Ausbildung der Schüler sind planmäßig angelegte Geländeübungen erforderlich. Diese dienen zur Schulung im selbständigen geographischen Beobachten, zur Entwicklung des geographischen Sinnes und zur Förderung des Kartenverständnisses und Kartengebrauches. Sie sind dem Lehrplane der Geographie in allen Klassen einzufügen. — 4. Im Wesen der Länderkunde liegt die direkte Verknüpfung der physischen Geographie mit der Geographie des Menschen. Die Betonung der letzteren empfiehlt sich namentlich auf den abschließenden Stufen des geographischen Unterrichtes, denn sie bildet mit der Geschichte ein Hauptmittel zum tieferen Verständnisse des eigenen Volkstums und seiner Aufgaben in der Gegenwart, des Lebens und Wirtschaftens der fremden Kulturvölker, dann der wirtschaftlichen und politischen Beziehungen der Staaten untereinander, und sie dient dadurch den höchsten Kulturaufgaben des Unterrichtes.

Hierauf sprach Privatdozent Dr. M. Eckert in Kiel über „Die wissenschaftliche Kartographie im Universitätsunterrichte". Ausgehend von der Bedeutung der Karte an sich und für die geographische Wissenschaft, betonte er zunächst die Notwendigkeit einer intensiveren Behandlung des Inhaltes, der Darstellungsmittel und des Zweckes der Karte im Universitätsunterrichte. Dann legte er den Gang des kartographischen Unterrichtes dar, wie er an der Kieler Universität von Prof. Dr. Krümmel und ihm gepflegt werde, und beschäftigte sich eingehend mit den Schwierigkeiten der Einführung in die kartographische Forschung. Die wichtigsten Kapitel sind ihm die Frage nach dem Wesen der Karte, die Frage nach dem künstlerischen Werte der Karte und die Logik der Karte. Die Frage nach dem Wesen der Karte beantwortet er folgendermaßen: „Die geographische Karte ist der Grundriß eines größeren oder kleineren Teils der Erdoberfläche, der neben den Lageverhältnissen auch Flächen- und Raumverhältnisse und sodann geophysische, kulturelle und naturhistorische Tatsachen graphisch übersichtlich so zur Veranschaulichung bringt, daß ein Ablesen und Ausmessen der dargestellten Objekte möglich ist", oder kurz: „Sie ist das mehr oder minder meßbare Planbild der Erde und ihrer Lebenserscheinungen." Versäumt werden darf auch nicht die Einführung in die Grundprinzipien der historischen Kartenforschung und die Vermittlung der Kenntnis der geschichtlichen Entwicklung der Terraindarstellung. Eckerts Ideal wäre, „aus dem umfangreichen, oft sehr schwer zugänglichen Kartenmaterial einen Atlas zusammenzustellen und herauszugeben, der im Unterschied zu unseren heutigen Handatlanten nicht den Querschnitt einer Zeitperiode, sondern den Längsschnitt der geschichtlichen Entwicklung innerhalb der verschiedenen Kartenart bzw. Kartengruppe gibt". Gewiß ein schönes Ideal, ein Ideal, dessen Verwirklichung dem Dozenten ein willkommenes Hilfsmittel sein dürfte, dem Studierenden aber den Gesichtskreis erweitern und das Verständnis für geographische Forschung vertiefen würde.

Endlich hielt Seminarlehrer J. Dinges in Amberg seinen Vortrag über „Das Relief in der geographischen Unterrichtspraxis", den er am Ende in folgende Leitsätze zusammenfaßte: „1. Das Relief kann als geographisches Anschauungsmittel durch nichts ersetzt werden, da der Schüler ohne dasselbe weder richtige Vorstellungen von den Bodenformen bekommt, noch zu verständnisvollem Kartenlesen geführt werden kann. — 2. Die Reliefs müssen in genetischer Reihenfolge, fortschreitend vom großen zum kleinen Maßstabe, in den Unterricht ein-

geführt werden. Wir bedürfen nicht nur der Heimatreliefs, sondern auch der Reliefs fremder Ländergebiete, nicht nur der Übersichts-, sondern auch der Spezialreliefs. Es empfiehlt sich, zuerst typische Einzelmodelle, dann typische Gruppenformen und zuletzt die Übersichtsreliefs vorzuführen. — 3. Der Unterricht beginnt mit der Betrachtung des Reliefs und abstrahiert von demselben geographische Einzel- und Sammelbegriffe; dann wird die Karte im Atlas und die Wandkarte vergleichend betrachtet. Endlich wird der Lehrstoff an der Hand einer Kartenskizze wiederholt." — Wie die Vergleichung von Terrainmodell und Karte im einzelnen durchgeführt werden kann und welch mannigfaltige Ausnutzung zu Unterrichtszwecken die Reliefs überhaupt gestatten, das zeigt Dinges in seiner Broschüre „Das Relief in der geographischen Unterrichtspraxis", insbesondere in den in ihr enthaltenen Lehrproben.

Der Einführung in das Kartenverständnis diente auch Lehrer M. Greubel in Haßfurt mit der Vorführung seines neuen Lehrmittels: Reliefbaukasten zur Herstellung von Geländemodellen und zur Einführung in das Kartenverständnis. Auf fester Holzgrundlage ruht eine Filzdecke und auf ihr eine Karte mit farbigen Höhenschichtlinien. Diese Isohypsen werden mit verschiedenen langen Nadeln besteckt, deren Köpfe in der Farbe mit der Farbe der betreffenden Höhenschichtlinien übereinstimmen („Nadelrelief"). Wird nun noch der Raum zwischen den Nadeln mit Sand oder Sägespänen ausgefüllt, so ist das Relief fertig, ja die Verwendung verschieden gefärbter Sägespäne an der Oberfläche ermöglicht sogar die Wiedergabe der Bodenbedeckung. Die Arbeit mit dem Baukasten ist so einfach, die Darstellung für den Schüler so einleuchtend und durchsichtig, daß es dem geographischen Unterrichte zur Förderung gereichen und — bei billigerer Herstellung — sicher weite Verbreitung finden wird.

Neue, den geographischen Schulunterricht wesentlich beeinflussende Ideen sind in den Erscheinungen des Berichtsjahres nicht zu finden, auch nicht in E. Hauptmanns Nationaler Erdkunde. Denn was der Verfasser „nationale Erdkunde" nennt, ist nichts anderes, als was in den letzten Jahrzehnten als Handelsgeographie, als Handels- und Verkehrsgeographie, als Kulturgeographie und als Wirtschaftsgeographie usw. bezeichnet worden ist und auch noch bezeichnet wird. Neu ist uns, daß „aus dem Kinde heraus ein Zentrum von schon entwickelten starken Gefühlen — und „es gibt nur ein solches Zentrum, es ist das nationale Gefühl" — die Aneignung des von Hauptmann gebotenen Geographiestoffes verlangen muß" (S. VI). Wir meinen, es sei vollständig genug, wenn „die Schule das Hineinwachsen aller Volksgenossen in weltwirtschaftliche Fragen zu ... fördern suche" (S. IX). „Seit Deutschland aus einem Volke der Dichter und Denker ein Volk der Techniker, der Industriellen und der Kaufleute geworden ist," schreibt Geistbeck in seinem S. 517 erwähnten Vortrage (Verhandlungen des 16. Deutschen Geographentages, S. 205), „seit seine Bevölkerung sich verdoppelt hat ohne gleichzeitige Verdoppelung seines besiedelbaren Wohnraumes, seit die Ernährung von mehr als zwei Dritteln seiner Bevölkerung nicht mehr von der Landwirtschaft, sondern von Gewerbe und Industrie, Handel und Verkehr geschieht, erheischen noch besondere Erwägungen eine eindringlichere Würdigung der wirtschaftsgeographischen Verhältnisse Deutschlands und seiner Mitbewerber auf dem

Weltmarkte als ehedem." Wenn die Schule diese Dinge der Jugend zum Verständnis bringt, wenn sie „das anthropogeographische Prinzip der Länderkunde zum Siege führt", dann „wird der geographische Schulunterricht um so sicherer seine letzte und höchste Mission zu erfüllen vermögen: im Vereine mit der Geschichte und dem deutschen Unterrichte einen festen Grund zu einer nationalen Jugenderziehung zu legen und dadurch der gesamten Kulturentwicklung des Staates an seinem Teile zu dienen" (a. a. O. 208).

Neu ist uns weiter, daß „wir jedes Land des fremden Erdteiles oder doch jeden Erdteil als selbständiges Ganzes behandeln, als hätte die Heimat da gar nichts mehr zu suchen" (Hauptmann a. a. O., S. XV). Unseres Wissens haben schon verschiedene Methodiker die Berücksichtigung der Heimat bei der Behandlung der außerdeutschen und außereuropäischen Länder gefordert, und nicht wenige Lehrer sind dieser Forderung in erfreulicher Weise nachgekommen. Dazu darf ich wohl aus meinem vor nunmehr fünfzehn Jahren veröffentlichten „Lehrplan für den erdkundlichen Unterricht in einer achtklassigen mittleren Volksschule" (Praktischer Schulmann, 42. Jahrg., 1893, S. 252 bis 265) einige Stellen anführen:

„Jedes (europäische) Land ist in vergleichende Beziehung zu setzen zu unserm engeren und weiteren Vaterlande, und hervorzuheben ist immer und überall die Bedeutung anderer Gegenden für das Kulturleben der Heimat."

„Die Bahnen des Weltverkehrs sind jederzeit zu berücksichtigen; bei jedem für uns wichtigen Gebiete ist die Frage zu stellen: Wie gelangen wir von uns aus dorthin? — es wird auf diese Weise stets ein Stück Geographie des Vaterlandes und des heimischen Festlandes auf ungezwungene Weise wiederholt."

„Immer und überall ist der Verbindungen zu gedenken, in denen unsere Vaterstadt und unser Vaterland mit Gegenden auch der entlegensten Weltteile steht; die Firmen und Schaufenster zahlreicher einheimischer Geschäftshäuser bieten willkommene Stützpunkte." —

Bilden, wie Geistbeck a. a. O. S. 205 schreibt, „die natürlichen Hilfsquellen eines Landes und der wirtschaftende Mensch in ihrer gegenseitigen Abhängigkeit voneinander die erste und wichtigste Tatsachengruppe der Länderkunde", so liegt in der Verknüpfung des Lebens und Wirtschaftens fremder Völker mit den wirtschaftlichen Verhältnissen des Vaterlandes eine der vornehmsten Aufgaben des geographischen Unterrichtes, auch der Schulgeographie.

Naturgemäß empfiehlt sich die Betonung der wirtschaftlichen Beziehungen der Völker und Staaten untereinander erst in den oberen Klassen der Volksschule und in den mittleren (und höheren) Klassen höherer Lehranstalten, ganz besonders erst auf den abschließenden Stufen des geographischen Unterrichts. „Die auf Kosten der Sicherheit elementaren Wissens gewonnene ‚Lebenskunde' ist dem Prinzip ‚Unterrichte fürs Leben' zuwider" (Clemenz in seinem Aufsatze „Geographie als Lebenskunde?" in der Zeitschrift für Schulgeographie, 28. Jahrg., 1907, S. 334). Wenn Hauptmann, wie er nur allzu deutlich durchblicken läßt, „die besondere Herausstellung des rein Geographischen glaubt entbehren zu können" (a. a. O. S. XVI), so befindet er sich mit den meisten, ja mit fast allen Methodikern im Widerspruch. Auch für Bruhns (vgl. Pädagogischen Jahresbericht, 59. Jahrg., 1906, S. 430

und Zeitschr. f. Schulgeographie, 28. Jahrg., 1907, S. 258) handelt es sich in der Schulgeographie zunächst um die Einprägung des notwendigen Wissens, und Kirchhoff schreibt in der neuen 1906 erschienenen Auflage seiner Methodik des Geographieunterrichtes wieder: „Von dem Hochschulbetrieb muß sich der schulmäßige Betrieb der Länderkunde durch dauerhaftes Einprägen der topischen Grundzüge (was ersterer als geschehen voraussetzt) unterscheiden." „Jeder Geographielehrer weiß" — so lesen wir in der Zeitschr. f. Schulgeographie, 28. Jahrg., 1907, S. 53ff., in Volkmars Aufsatz: „Das Verhältnis des erdkundlichen Unterrichts in der Präparandenanstalt zum Geographieunterricht im Seminar — wie unfruchtbar sich der Unterricht auf höheren Stufen gestaltet, wenn die ‚Rohstoffe der Bildung' verloren gegangen sind. So sehr man gegen die Vorherrschaft der Nomenklatur zu kämpfen berechtigt ist, so wahr bleibt es, daß die sachlichen Fundamente, auf denen auch in der Erdkunde jede tiefere Erkenntnis aufgebaut ist, bis zu einem gewissen Grade immer wieder nachgeprüft bzw. erneuert werden müssen. Man mag noch soviel Gewicht auf die Kenntnis der ‚Bedeutung des Rheines' legen: es artet die ganze Darstellung schließlich in leere Redensarten aus, wenn ein genügendes positives Wissen vom Rheine selbst nicht mehr vorhanden ist... Wer hätte übrigens nicht schon die Erfahrung gemacht, daß das Interesse an der Geographie überhaupt in dem Grade abnimmt, in dem das Einzelwissen sich verflüchtigt; ein tüchtiges, festgegründetes Einzelwissen bleibt ein- für allemal die Grundlage jedes weitergehenden erdkundlichen Studiums."

„Zu einem öden Enzyklopädismus, zu einer Anhäufung toten Tatsachenmaterials" braucht der geographische Unterricht deswegen noch lange nicht zu führen, und er wird es um so weniger tun, je mehr er dem Vorschlage Geistbecks gemäß (a. a. O. S. 207) „als ungeographisch aus der schulmäßigen Länderkunde ausscheidet:

1. alle rein historischen Exkurse. Diese sind überflüssig, weil sie die Schüler ohnehin an geeigneter Stelle im pragmatischen Zusammenhange kennen lernen; sie sind aber auch zwecklos, weil die isolierten Tatsachen wie alles zusammenhangslose Wissen rasch der Vergessenheit anheimfallen;

2. alle rein geologischen Formationsbeschreibungen ohne direkte Bezugnahme auf die geographischen Verhältnisse eines Landes;

3. alle Grenzbeschreibungen und alle Ausführungen über Oro- und Hydrographie ohne Hinweis auf die Funktionen der Grenzsäume und der Bodennatur;

4. die bloße Aufzählung der Produkte und Städte ohne deren Verknüpfung mit den bedingenden Verhältnissen."

Einer steigenden Vertiefung des geographischen Unterrichts redet auch der Lehrplan in Erdkunde für die neu errichteten bayrischen Oberrealschulen das Wort. Das Lehrziel lautet folgendermaßen:

„Der Unterricht hat zunächst die Aufgabe, in das Verständnis der den Heimatort umgebenden Natur und ihrer Wiedergabe durch Bild und Karte einzuführen.

Sodann vermittelt er eine anschauliche Kenntnis der natürlichen Beschaffenheit der Erdoberfläche und der einzelnen Landschaftsgebiete sowie der politischen Verhältnisse derselben und der räumlichen Verteilung der Organismen, in erster Linie des Menschen.

Endlich zeigt er die Wechselbeziehungen zwischen den physischen Verhältnissen eines Landes und der Kulturentwicklung seiner Bewohner vorzugsweise in wirtschaftlicher Hinsicht auf.“ —

Eine wesentliche Lücke im Betriebe des geographischen Unterrichtes glaubt Dr. Bargmann in Meißen gefunden zu haben. Er meint, daß „die Lage der Heimat bzw. der einzelnen Landschaften auf der Erde, bestimmt durch die geographische Breite und Länge, und das Klima“ nicht eingehend genug behandelt werden (Himmels- und Klimakunde, S. 4). Demzufolge ergeben sich ihm „als unbedingt notwendige Stoffe“ folgende Themen:

I. Für Himmelskunde:
1. die Gestalt der Erde,
2. die Größe der Erde,
3. die geographische Breite,
4. Entstehung von Tag und Nacht und geographische Länge.

II. Für Klimakunde:
5. a) Wärmequelle, Abstand zwischen Tag- und Nachtwärme,
b) verschiedener Abstand zwischen Tag- und Nachtwärme,
c) die Jahreszeiten und das Jahresmittel,
6. die Winde der Heimat und
7. die Niederschläge.

„Bei diesen Klimalektionen sind wir gezwungen, das Erdganze zu überschauen. Wir lernen die heimatlichen Klimaverhältnisse im Rahmen der großen Klimasysteme verstehen, die unseren Planeten umspannen, und gewinnen gleichzeitig Klimagesetze, mit denen wir das Klima der nichtdeutschen Landschaften ableiten können, d. h. Gesetze, die uns befähigen, das Kartenlesen, das bisher vor diesem Punkte Halt machte oder sich meist mit Redensarten abfand, auch auf den Punkt Klima auszudehnen und von hier aus Schlüsse auf die Beschaffenheit von Pflanzen, Tieren und Menschen einer bestimmten Landschaft zu ziehen, oder Fragen zu beantworten, die sich an Darstellungen dieser organischen Wesen anschließen. Und damit ist auch der Punkt im Lehrplane bezeichnet, wo wir diese Lektionen einreihen müssen. Wenn wir nichtdeutsche Landschaften betrachten, müssen die Gesetze bereits fertig vorliegen, also gehören sie ins sechste Schuljahr, dorthin müssen sie, weil sie eben vor den erdkundlichen Stoff des siebenten und achten Schuljahres gehören, und dorthin können sie, weil die Schüler mit elf oder zwölf Jahren reif genug sind, diesen Unterricht zu verstehen, und weil das sechste Schuljahr Zeit dazu hat: es bringt mit Deutschland politisch vorwiegend nur eine Wiederholung des Stoffes des fünften Schuljahres im Rahmen der politischen Grenze.

Alle die Zeit, die vor den Lektionen liegt, das erste bis sechste Schuljahr, sammelt die Beobachtungen (himmelskundliche und klimakundliche!), die das Fundament der Lektionen bilden; es ist die Zeit der Vorbereitung. Die Zeit, die nach dem sechsten Schuljahre liegt, das siebente und achte Schuljahr, bildet die Zeit der Anwendung der Ergebnisse dieser Lektionen.“

Gewiß ist es gut, daß einmal auf die Notwendigkeit der Klimakunde und auf ihren inneren Zusammenhang mit der Himmelskunde hingewiesen wird, aber die Forderung ist nicht neu; wir möchten das Ganze nur als eine wertvolle Anregung betrachtet wissen, müssen wir doch bezweifeln, daß Schüler mit elf oder zwölf Jahren reif genug wären, verschiedenen der

aufgestellten Themen wirkliches Verständnis entgegenzubringen, noch mehr aber, daß Schüler im ersten bis sechsten Schuljahre imstande wären, alle die Beobachtungen, die teilweise sehr eingehenden Beobachtungen anzustellen und auszunutzen, die ihnen zugemutet werden. (Näheres geben wir S. 526.) —

Auf das geologische Moment des geographischen Unterrichtes müssen wir noch einmal zurückkommen, weil uns nachgesagt worden ist (Pädagogische Jahresschau, 1. Band, 1906, S. 264), daß wir „der Geologie in der Volksschule ein Asylrecht überhaupt nicht, an der höheren Schule nur ein ganz beschränktes einräumen wollen". Und das folgert Dr. Schöne aus unserer im Pädagogischen Jahresberichte (58. Jahrg., 1905, S. 400) getanen Bemerkung: „Dann kommt man immer und immer wieder zu der Überzeugung, daß geologische Kenntnisse wohl recht eigentlich das Fundament der geographischen Wissenschaft", aber „keineswegs des geographischen Unterrichts in der Volksschule bilden"! Wir sind durchaus nicht gegen geologische Belehrungen im Unterrichte, auch nicht in dem der Volksschule, wir erkennen auch an, „daß eine gewisse Kenntnis der Geologie unerläßlich ist für das **Studium** der Heimatkunde" (vgl. die Eingabe der deutschen Geologischen Gesellschaft an die Kultusministerien der einzelnen Staaten), aber wir nehmen Stellung gegen die übermäßige Betonung der Geologie im **Volks**schulunterrichte und gegen die übermäßige Hereinziehung geologischer Erörterungen **in den geographischen Unterricht.** Daß wir damit nicht auf falschem Wege sind, glauben wir u. a. auch daraus entnehmen zu dürfen, daß die Deutsche Geologische Gesellschaft in ihrer eben erwähnten Eingabe hervorhob, „daß auf den höheren und mittleren Lehranstalten auch Unterricht in den Elementen der Geologie erteilt werde, nicht in solcher Weise, daß das Gedächtnis damit irgendwie erheblich belastet werde, sondern daß die Anschauung und Beobachtung dadurch geklärt und geschärft und eine Anzahl von Begriffen und Bezeichnungen des täglichen Lebens verständlich gemacht werde", daß es nach Dr. Felix Lampe, dem Bearbeiter des Abschnittes „Erdkunde" in den „Jahresberichten über das höhere Schulwesen" (21. Band, 1906, XI, Seite 17), „freilich weit übertrieben ist, die Geologie schon in die Mittelklassen hineinbringen zu wollen", und daß in dem schon erwähnten Lehrplane für die bayerischen Oberrealschulen genau wie in dem von Geh.-Rat v. Koenen entworfenen und vom Vorstande der Deutschen Geologischen Gesellschaft gebilligten Lehrplane (abgedruckt in den Monatsberichten der Deutschen Geologischen Gesellschaft, 1905, Nr. 3, S. 157 ff.) „die Geologie dem Sommerhalbjahre der Oberprima zugewiesen ist".

Wie bescheiden und welcher Art die Forderungen der Unterrichtskommission der Gesellschaft deutscher Naturforscher und Ärzte sind, erhellt am besten aus dem von ihr angenommenen Lehrplane für Geologie in der Oberprima einer neunklassigen höheren Lehranstalt, und darum möge er hier Platz finden.

A. Allgemeine Geologie.

1. Wirkung des Wassers. Erosion und Abrasion, Ablagerung von gröberen und feineren Materialien: Geröll, Kies, Sand und Schlamm. Bildung von Kalkstein, Schiefer, Sandstein usw. Verfestigung der losen Massen, Struktur und Mächtigkeit derselben. Süßwasser- und Meeresablagerungen, brakische und Deltaablagerungen, Gehalt an organischen Resten. Die chemischen Wirkungen des

Wassers: Umwandlungen, Auslaugung (Höhlenbildung), Zersetzung und Verwitterung der Gesteine, Entstehung von Gips- und Steinsalzlagern, von Ackererde, Mergel, Lehm, Ton, Porzellanerde usw.

Gletscherbildungen. Moränen, Norddeutsche Tiefebene.

Quellenkunde. Atmosphärische Niederschläge, Wassergebiet der Quellen, artesische Brunnen, Grundwasser. Verunreinigung durch anorganische und organische Stoffe. Stahlquellen, Solquellen usw.

2. Die Tätigkeit des Windes. Dünen, Lößablagerungen usw.

3. Gesteinbildende Tätigkeit der Pflanzen und Tiere. Torf, Braunkohlen, Steinkohlen, Korallenriffe, Muschelbänke usw.

4. Vulkanische Erscheinungen. Entstehung der Erde. Aufbau des Erdballs aus Glutkern, Erdrinde, Wasser- und Lufthülle. Vulkane und deren Tätigkeit, Eruptivgesteine: Granit, Basalt, Lava, Tuff, Asche, Schlacken usw. Heiße Quellen.

5. Gebirgsbildung. Veränderung der ursprünglichen Lagerung; Faltungen, Mulden, Sättel, Spalten und deren Ausfüllungen (Erze), Verwerfungen, Rutschungen. Hebung und Senkung des Bodens. Erdbeben. Gebirge, Abrasionsflächen, Schichtenebenen, Steilhänge, Gebirgsrücken, Täler. Gebirgsketten.

B. Elemente der historischen Geologie und Formationskunde. Leitfossilien. Geographische Verbreitung der Formationen.

C. Elemente der Paläontologie. Entwickelung der Pflanzen- und Tierwelt in den geologischen Perioden, insbes. z. B. erstes Auftreten, größte Entwickelung bezw. Aussterben der Gefäßkryptogamen, der Nadel- und Laubhölzer, der Trilobiten, Ammoniten, Belemniten. Erstes Auftreten und Entwickelung der Fische, Saurier, Vögel und Säugetiere.

„Der Plan ist in der Weise zu verstehen, daß ein großer Teil der Fragen aus der allgemeinen Geologie schon in den mittleren Klassen durch Beobachtungen auf gemeinschaftlichen Ausflügen und im Anschluß daran im naturwissenschaftlichen und geographischen Unterrichte vorbereitet wird, und daß auch die Paläontologie in dem vorhergegangenen biologischen Unterrichte eine Grundlage findet."

Und nun darf ich wohl ausnahmsweise (Selbstzitate erwecken leicht den Verdacht der Eitelkeit) aus meinem Vortrage über „Die Verwertung des Heimatlichen im Unterrichte" (abgedruckt im Praktischen Schulmann, 52. Jahrg., 1903, S. 211 bis 231) eine Stelle anführen, die beweisen dürfte, daß ich der Geologie in der Volksschule ein Asylrecht sehr wohl einräume (vgl. S. 523). „Viel zu zaghaft ist man mit der Berücksichtigung des geologischen Momentes, und doch läßt sich der Schüler so leicht dafür interessieren, wenn in ihm die Fragen nach dem Wie und Woher angeregt werden; es bieten sich auch Gelegenheiten genug, um ihn mit dergleichen Dingen zu beschäftigen. Das Schulhaus selbst ist aus Steinen von verschiedener Beschaffenheit gebaut worden, auf den Straßen bilden Trottoirplatten aus Granit, Pflastersteine aus Porphyr, Asphalt und fest zusammengerammte Steine und Sand die Decke, mit Kies werden alljährlich die Fußwege beschüttet, an Bauplätzen wird Kalk gelöscht und Mörtel bereitet usw. Am Schulhause beobachten die Kinder, daß das saubere, glatte Aussehen, das Maurer den Mauern gaben, verschwunden ist, beim Trottoirlegen, daß frische Bruchflächen des Granits anders aussehen als alte, auf dem Friedhofe, daß die ältesten Grabsteine am meisten verwittert sind; an Böschungen mürberen Bodens bemerken sie das Abspülen des Erdreiches durch niederrieselndes Regenwasser in das nächste Rinnsal, das dann von Sinkstoffen ganz trüb dahinfließt, an der Pleiße, wie im Frühjahre und nach anhaltenden Regengüssen ihr trübes, schmutziges Wasser das anliegende Land überschwemmt und nach dem Zurückgehen eine feine schlammige Schicht zeigt, dasselbe Material, das in der Nähe der Waldschenke abgebaut und zu Ziegeln

verarbeitet wird. Schon dem Schüler des dritten Schuljahres darf sein heimatlicher Boden nicht als etwas Starres und Totes erscheinen . . . An der Elster oberhalb der Paußnitzflutrinne lernen unsere Kinder Steilufer und die zerstörende und aufbauende Tätigkeit des fließenden Wassers kennen . . . die Wände eines Eisenbahndurchschnittes und des Plagwitzer Kanales zeigen den Bau der Erdrinde, die Verwitterung und die umgestaltende Tätigkeit des Menschen; die Felder auf der Höhe und die Wiesen und Ziegeleien in der Niederung weisen hin auf die Abhängigkeit des Pflanzenkleides und der menschlichen Beschäftigung von der Bodenbeschaffenheit, und was läßt sich nicht alles an den Anstauungen von Sand und Staub an den Straßenrändern, an Schneewehen u. a. m. beobachten und mit ihnen veranschaulichen."

Literatur.

I. Methodisches.

1. **Rob. Felgner,** Oberlehrer, Heimatkunde als Mittelpunkt des gesamten Unterrichts im dritten Schuljahre. 2., verb. Auflage. 135 S. Mit 4 Blatt Wandtafelskizzen. Dresden 1907, A. Huhle. 2 M.

Wir empfehlen das Buch gern wieder (vgl. Pädagogischen Jahresbericht, 56. Jahrg., 1903, S. 449), hätten aber in der neuen Auflage sehr gern auch einige wesentliche Änderungen gefunden.

2. **Rob. Felgner,** Oberlehrer, Heimatkunde im vierten und fünften Schuljahre. Die Heimat in geographischer und geschichtlicher Beziehung. 12 Lektionen. 60 S. Mit Wandtafelskizzen. Ebendaselbst 1907. 1 M.

Wir halten nicht dafür, daß dem vierten Schuljahre die Aufgabe zufalle, die noch fehlenden geographischen Grundbegriffe zu entwickeln, soweit die Heimat das nötige Anschauungsmaterial dazu bietet, meinen auch nicht, daß in ebendiesem Schuljahre die Betrachtung der Heimat in geographischer Hinsicht abgeschlossen werden kann. Noch viel weniger sind wir mit den Darbietungen aus der Heimatgeschichte einverstanden. Fast mit allem greift der Verfasser dem späteren Unterrichte vor.

Wir können somit das Buch wohl als Stoffsammlung, keineswegs aber als methodisches Hilfsmittel empfehlen.

3. **Rob. Felgner,** Oberlehrer, Merkbuch für die Heimatkunde im 3., 4., 5. und 8. Schuljahr. 8 S. und 9 Abbildungen auf dem Umschlage. Ebendaselbst 1907. 12 Pf.

Wir bezweifeln die Notwendigkeit eines solchen Merkbüchleins sehr. Oder müssen Kinder im dritten Schuljahre wirklich schwarz auf weiß in die Hand bekommen: „Ein Landgut besteht aus Wohnhaus mit Kuhstall, einer Scheune, Seitengebäude mit Pferdestall und einem Schuppen oder Wirtschaftsgebäude." — „Ein Teich ist ein stehendes Gewässer in einer Vertiefung der Erdoberfläche." — „Felder sind Flächen, auf denen Getreide, Kartoffeln und Futter für das Vieh erbaut werden." — „Die Größe der Felder wird nach Ar (a) angegeben = 100 qm." — „Der Eisenbahndamm ist eine künstliche Erderhöhung von geringer Breite, um dem Eisenbahnzuge einen Weg zu schaffen" usw. usw.

4. **Karl Hoffann,** Die Heimatsidee im Unterricht der Volksschule. Mit besonderer Berücksichtigung ihrer praktischen Verwirklichung. IV und 133 S. Straßburg 1907, F. Bull. 2,50 M.

Zwar in etwas breiter Weise, aber mit warmer Begeisterung für die Sache geschrieben.

5. **B. Hofmann**, Die deutsche Kultur in ihrer geographischen Grundlage und geschichtlichen Entwicklung als Lehrstoff für einen abschließenden, vereinigten kulturgeographischen und kulturgeschichtlichen Unterricht im letzten Schuljahr gehobener Volksschulen, sowie als Hilfsmittel für die staatsbürgerliche Erziehung in der Fortbildungsschule bearbeitet. XVI und 238 S. Leipzig 1907, F. Brandstetter. Geh. 2,50 M., geb. 3 M.

Wie der Titel sagt, soll das vorliegende Buch den Lehrstoff bieten für einen abschließenden, vereinigten kulturgeographischen und kulturgeschichtlichen Unterricht im letzten Schuljahr gehobener Volksschulen und als Hilfsmittel dienen für die staatsbürgerliche Erziehung in der Fortbildungsschule. Der gebotene Stoff ist reichlich bemessen und verdient aufmerksame Beachtung, auch seitens derer, die mit einer Verquickung von Kulturgeographie und Kulturgeschichte nicht einverstanden sind. — In dem Abschnitte über den gegenwärtigen Stand der deutschen Industrie wird bei der Metallindustrie versehentlich Chemnitz nicht erwähnt. Von unerreicht dastehenden Leistungen aber in Ton-, Steingut- und Porzellanwaren in Plauen haben wir noch nie etwas gehört.

6. **Wilh. Karl Bach**, Unsere Kolonien im Schulunterrichte. 21 S. (Pädag. Abhandlungen H. 99.) Bielefeld 1907, A. Helmich. 40 Pf.

Der Verfasser tritt für die Behandlung unserer Kolonien im Schulunterrichte ein — als ob das noch notwendig wäre! Die verzeichnete Literatur und die angeführten Anschauungsmittel lassen rechte Lücken erkennen.

7. **Ed. Preuß**, Kolonialerziehung des deutschen Volkes. 76 S. Berlin 1907, A. Duncker. 1 M.

Der Verfasser hält es für sehr erwünscht, daß die Soldaten in ihren Instruktionsstunden über die Notwendigkeit von Kolonien belehrt werden, und erörtert in geschickter Weise, wie das zu geschehen habe.

8. Dr. **A. Bargmann**, Schuldirektor, Himmelskunde und Klimakunde. Lehrplan, Beobachtungen und Lektionen. VIII und 215 S. Mit einem Skizzenanhange. Leipzig 1907, Quelle & Meyer. 2,40 M.

Ein mit großem Fleiß und gutem Geschick verfaßtes Buch, dessen Lektüre jedem mannigfache wertvolle Anregungen bringen wird, dessen Verwertung im Unterrichte aber aufmerksame Prüfung des Gebotenen erfordert. Oder sollen die Kinder wirklich schon im ersten und zweiten Schuljahre lernen, daß „die Sterne verschiedene Farben haben; manche sind gelb, etliche rot, manche weiß oder grünlich", möchten sie da wirklich „die auffälligsten Sternbilder kennen und malen lernen: den großen Wagen, die Kassiopeja („das We"), den Schwan, den Adler, die Leier, im Winter den Orion („den Jäger")?" Ist's nicht verfrüht, wenn dem Schüler im dritten Schuljahre gelehrt wird, daß „Winkel fertig werden, wenn sich zwei Linien schneiden, oder wenn sich zwei Flächen schneiden", daß sie „durch Kreisbogen (den Winkelmesser) gemessen" werden, daß „jede Kreislinie — gleichviel, ob groß oder klein — 360 kleine Teilchen hat" und „ein solches Teilchen ein Grad = 1° heißt", daß „der Mittagskreis (oder Meridian) entsteht, wenn ich am Himmel einen Halbkreis ziehe vom Nordpunkte durch den Scheitelpunkt nach dem Südpunkte"? Ob es gut ist, bereits **im ersten Schuljahre** alltäglich „Beobachtungen über Wärme, Wind (Richtung und Stärke), Niederschläge (Form) und den Himmel (trübe oder heiter)" anzustellen und erkennen zu lehren, daß der Wind von Cölln her keine Wolken bringt, daß bei seinem Wehen der Himmel heiter ist, bezweifeln wir. Und nun gar **im zweiten Schuljahre** jene vier

Tatsachen täglich in ein besonderes Heft eintragen („1 Strich ist starker Wind, 2 Striche sehr starker Wind, R. Regen, Schn. Schnee, h heiter, t trübe"), **im dritten Schuljahre** aber den Tag über dreimal: früh um 7, mittags um 2 und abends um 9 in Celsiusgraden, mit Angabe der Himmelsrichtung (SW, W, NW, N, NO, O, SO, S), der Höhe des Luftdruckes und der Höhe der Niederschläge in Millimetern und außerdem gemeinsame Berechnung und Zusammenstellung der Zehntagemittel, Zehntagesummen, Monatsmittel, Monatssummen, Jahreszeitenmittel und Jahreszeitensummen! Solches alles im dritten Schuljahre! Wir sind anderer Meinung. Dergleichen kommt nicht bloß im nächsten Schuljahre zeitig genug, sondern auch da noch viel zu zeitig (vgl. S. 54).

9. Prof. **E. Gnau**, Astronomie in der Schule. Erster Teil. 47 S. Leipzig 1907, Quelle & Meyer. 80 Pf.

Der Verfasser legt zunächst dar, wie dem Unterrichte in der Astronomie, d. h. der sogenannten mathematischen Geographie, zu einem innigeren Verhältnis zu den übrigen Disziplinen, zur Mathematik und Naturwissenschaft, aber auch zu den humanistischen Fächern und damit zu einer zielgerechten Einfügung in den Organismus der Schule zu verhelfen ist. In dem zweiten Kapitel, „Methode und Ziel des Unterrichts", wirft er die Frage nach den speziellen Erfolgen und nach den formalen und materialen Zielen des Unterrichtsgegenstandes auf. Und diesen Erörterungen entsprechend bietet er einen allgemeinen Lehrgang und einen methodischen Lehrplan für die Unterstufe (Sexta und Quinta).

Wir empfehlen das Büchlein sehr.

10. Prof. **Anton Michalitschke**, k. k. Bezirksschulinsp., Die mathematische Geographie und die Himmelskunde im elementaren Unterrichte an der Volks- und an der Mittelschule. Ein Beitrag zur Methodik des Gegenstandes. Mit einem Begleitworte von Hofrat Dr. O. Willmann. IV und 24 S. Wien 1907, F. Deuticke. 80 Pf.

Dr. Otto Willmann bezeichnet in seinem Begleitworte die Schrift als „ein Muster der vom Gegebenen zu den Gründen, von der Anschauung zum Gedanken vorschreitenden Methode", und dem pflichten wir gern bei.

11. **J. Dinges**, Seminarlehrer, Das Relief in der geographischen Unterrichtspraxis. Theoretisch-praktische Anleitung zur Verwendung der Terrainmodelle. Mit Lehrproben. Für die Hand des Lehrers bearbeitet. 99 S. Mit 5 Illustrationen und 1 Übersichtskärtchen. Leipzig 1907, K. G. Th. Scheffer. 1,40 M.

Dem Verfasser ist es tatsächlich gelungen, Ordnung und System in die sogenannte Relieffrage zu bringen und hinsichtlich der Verwendung der Reliefs in der geographischen Unterrichtspraxis klärend zu wirken. Möge seine Schrift die Beachtung finden, die sie verdient!

II. Heimat- und Vaterlandskunde.

1. Wie wir unsere Heimat sehen. Eine Folge deutscher Landschaftsschilderungen in Wort und Bild als Anregungen zu besinnlicher Betrachtung der Heimat. Herausgegeben von Bernhard Riedel und Ernst Müller-Bernburg. Leipzig, K. G. Th. Scheffer. Band 7: Eine alte Reichsstadt, wie sie war und wird. (Nordhausen.) Briefe an einen Freund von Philipp Rappaport. 53 S. Mit Federzeichnungen des Verfassers. 2 M.

Flüssig und anregend geschrieben und trefflich illustriert! Das sind die Vorzüge dieses neuesten Bändchens der deutschen Landschaftsschilderungen in Wort und Bild „Wie wir unsere Heimat sehen".

2. Dr. **Richard Maack**, Künstlerische Heimatkunde von Hamburg und Umgegend. 43 S. Leipzig 1907, Quelle & Meyer. 80 Pf.

Die vorliegende Arbeit zeigt, was Hamburg und seine nächste Umgebung an malerischen und reizvollen Straßen und Plätzen, gärtnerischen Anlagen, Einzelgebäuden, Denkmälern und öffentlichen Brunnenanlagen aufweist. Ihre Lektüre war uns ein Genuß.

3. Landschaftsbilder aus dem Königreich Sachsen. Unter Mitwirkung bewährter Fachleute. Herausgegeben von Dr. Emil Schöne. Meißen, H. W. Schlimpert.

7. Teil: Dr. **Felix Hänsch**, Seminaroberlehrer, und **Alfred Pelz**, Lehrer, Das Zwickau-Chemnitzer Kohlengebiet. VIII und 160 S. Mit 10 Abbild., 17 Skizzen, 3 Karten im Text, einer geologischen Übersichtskarte und 6 Profilen, sowie einer topographischen und einer orohydrographischen Karte. Subskriptionspr. 2,50 M., Einzelpreis 2,75 M.

Eine überaus fleißige Arbeit! Verhehlen dürfen wir aber nicht, daß uns die Verfasser des — nach unserem Dafürhalten zum Teil gar nicht hergehörigen — Stoffes viel zu viel und — viel zu wenig bieten, daß wir mit dem Auseinanderreißen von innerlich Zusammengehörendem nicht einverstanden sind, und daß wir es nicht gutheißen können, wenn man ein Buch wie das vorliegende Seminaristen der unteren Klassen in die Hand gibt.

4. Dr. **Viktor Steinecke**, Realgymn.-Dir., Landeskunde der Rheinprovinz. 138 S. Mit 9 Abbild., 3 Kärtchen und 1 Karte (Sammlung Göschen). Leipzig 1907, G. J. Göschen. Geb. 80 Pf.

Eine lebensvolle Landeskunde der volkreichsten preußischen Provinz, einer Landschaft, deren lange und reiche Geschichte aus vielen, oft poetisch durchhauchten Überresten längst vergangener Zeiten eindringlich zu uns spricht. Leider wird eine Scheidung in kleinere natürliche Landschaften nicht durchgeführt, sondern die Besprechung nach der althergebrachten Einteilung vorgenommen. Die drei kleinen Kärtchen geben eine geologische Übersicht, eine Wärmekarte und eine Regenkarte der Rheinprovinz. — Wir wünschen dem Büchlein weite Verbreitung.

5. **B. Clemenz**, Schlesiens Bau und Bild mit besonderer Berücksichtigung der Geologie, Wirtschaftsgeographie und Volkskunde. Eine Landeskunde für Schule, Haus und Studium. XIV und 234 S. Mit 116 Abbild., 8 in den Text gedr. Kärtchen und Skizzen, sowie 15 besonderen geolog. Tafeln. Glogau 1907, K. Flemming. Geb. 3 M.

Vorzügliche Quellenschriften, allen voran Prof. Dr. J. Partschs meisterhafte Landeskunde von Schlesien, eine opferwillige Verlagshandlung und Fleiß und Geschick des Verfassers haben uns das vorliegende Werk beschert.

6. Dr. **Joseph Partsch**, Prof., Schlesien. Eine Landeskunde für das deutsche Volk auf wissenschaftlicher Grundlage bearbeitet. II. Teil: Landschaften und Siedelungen. 2. Heft: Mittelschlesien. 280 S. Mit 1 schwarzen und 1 farb. Karte, sowie 10 Abbild. in Schwarzdr. Breslau 1907, F. Hirt. 7,50 M.

Der Verfasser behandelt der Reihe nach das Bergland Mittelschlesiens, die mittelschlesische Ebene, das mittelschlesische Odertal und das rechte Oderufer Mittelschlesiens und zwischen hinein Rübenbau und Zuckergewinnung und Breslau. Es ist ein hoher Genuß, seinen Darbietungen zu folgen. Welch ein gesegnetes Land ist aber auch Schlesiens Kern! „Die Nadelwälder des Berglandes, die Wiesen und Bleichpläne seiner

Täler, durchrauscht von Bächen mit raschem Gefäll, die Sandsteine, Granite, Basalte seiner Berge, die Kohlen und Erze in leicht zugänglicher Lage am Bergrande, die fruchtbaren Becken im Innern der Berge, das weite Gefilde der mittelschlesischen Ebene, die von den Hochfluten gedüngten Auen des kraftvollen Oderstromes, gefüllt von herrlichem Eichenwald, aber auch zum Feldbau im Deichschutz einladend, die Obsthügel des Nordens, wieder gesäumt von Wäldern, durch die ein stiller Tieflandfluß seinen Teichgürtel zieht — das alles vereint sich zu einem formen- und farbenreichen Bilde, dessen landschaftlicher Eindruck doch nur die vielversprechende äußere Hülle der im Erdenschoß geborgenen und zu wirtschaftlicher Betätigung berufenen Kräfte ist."

Wir sehen dem Erscheinen des Schlußheftes dieser vorzüglichen Landeskunde mit größtem Interesse entgegen.

7. **A. Pohl**, Schlesien. Präparationen für den heimatkundlichen Unterricht. Unter Berücksichtigung der Reformbestrebungen auf dem Gebiete des erdkundlichen Unterrichts bearbeitet. 2., verb. und verm. Auflage. 79 S. Mit 20 Karten- und anderen Skizzen. Bunzlau 1907, G. Kreuschmer. 1,25 M.

Das Büchlein ist gut. Teil I: Allgemeines (Lage und Grenzen Schlesiens — Oberfläche) und II: Betrachtung der natürlichen Gebiete in ihren Teilen möchten umgestellt werden. Ebenso dürfte „das Klima Schlesiens" erst später zu behandeln sein.

8. **F. Wulle**, Schlesische Heimatkunde für die Volksschule. Für die Hand der Schüler bearbeitet. 47 S. Mit 16 Abbildungen. Stuttgart 1907, W. Spemann. 50 Pf.

Wir können uns schon an und für sich nicht mit geographischen Leitfäden für die Hand der Schüler befreunden, noch viel weniger aber dann, wenn ein solches Heftchen wie das vorliegende den für „die erste und die abschließende Stufe des erdkundlichen Unterrichts in der Volksschule" ausgewählten Stoff vereint bietet und durch verschiedenen Druck kenntlich macht. Auch mit der Auswahl des Stoffes sind wir nicht einverstanden. Oder ist es wirklich nötig, daß Volksschüler bereits **auf der ersten Stufe** des erdkundlichen Unterrichts den Kolbenkamm mit dem Rehorngebirge, das Raben- oder Überschargebirge, die Lachmöwen auf den Inseln des Kunitzer Sees, die 70 Kreise der Provinz und vieles andere nennen hören?

9. **Friedrich Ratzel**, Deutschland. Einführung in die Heimatkunde. 2. Aufl. Durchgesehen und ergänzt von Dr. R. Buschick. VIII und 332 S. Mit 4 Landschaftsbildern und Karten. Leipzig 1907, F. W. Grunow. Geb. 3 M.

Wir wünschen der sorgfältig durchgesehenen zweiten Auflage des bei seinem ersten Erscheinen warm empfohlenen Werkchens weiteste Verbreitung.

Mit dem Titelzusatze „Einführung in die **Heimatkunde**" können wir uns auch jetzt noch nicht befreunden.

10. Dr. **Rudolf Reinhard**, Charakterzüge deutschen Landes. 70 S. Mit 47 Abbild. Leipzig 1907, Roßbergsche Buchh. 1,20 M.

Die vorliegende „kleine Skizze des deutschen Bodens" — so nennt der Verfasser bescheidenerweise seine wirklich wertvolle Arbeit — will ihre Leser bei Betrachtung der Landschaft auf dies und jenes aufmerksam machen, auf das sie vielleicht sonst nicht geachtet hätten, sie will versuchen, ihnen für diese oder jene Erscheinung eine Erklärung zu geben, um damit den Genuß späteren Schauens zu erhöhen, die Erinnerung an schon Ge-

sehenes lebhafter zu machen, sie will, kurz gesagt, ein klein bescheiden Teil dazu beitragen, den Sinn für die deutsche Scholle zu erhalten und zu mehren. Aus der vollen Überzeugung heraus, daß sie das tun wird, empfehlen wir die mit trefflichen Bildern vornehm ausgestattete Abhandlung aufs wärmste und danken dem Verfasser für seine ebenso feinsinnige, wie wissenschaftlich tüchtige Arbeit.

11. **E. Steckel**, Seminarlehrer, Merktafeln für den erdkundlichen Unterricht zur dauernden Wiederholung, sowie Anweisung zum Entwerfen geographischer Skizzen. Im Anschluß an „Die Heimat". Ausgabe A und B des gleichen Verfassers. 1. Heft: Heimat (Die Provinz Sachsen und angrenzenden Gebiete). 42 S. Leipzig 1907, H. A. L. Degener. 50 Pf.

Das Büchlein enthält 34 Merktafeln, von denen in den ersten zehn Minuten einer jeden erdkundlichen Stunde eine zur Wiederholung verwendet werden soll. Schade, daß nicht angegeben wird, welcher Unterrichtsstufe diese Merktafeln dienen sollen! Denn die erste Merktafel enthält 29 Gebirge und Höhenzüge der Heimat, die dritte 58 Gewässer der Heimat, die fünfte 69 Ansiedlungen in den 17 Kreisen des Bezirkes Magdeburg, darunter 1 Großstadt, 5 kleine Mittelstädte, 42 Kleinstädte, 17 wichtige Landgemeinden und 5 historische Orte, die siebente 99 Ansiedlungen in den 19 Kreisen des Bezirkes Merseburg, die dreizehnte 33 Ansiedlungen in den 6 Kreisen des Herzogtums Braunschweig. In einer Merktafel werden 12 Flußschiffahrtslinien genannt und dabei unter anderem erwähnt, daß von Naumburg bis Halle 9, von Halle bis zur Mündung 8 Schleusen sind, in einer anderen 4 Eisenbahnkartenpunkte ersten Grades (mit sechs und mehr Richtungen), 22 Eisenbahnknotenpunkte zweiten Grades (mit vier bis fünf Richtungen) und einige Eisenbahnknotenpunkte dritten Grades (mit drei Richtungen) mit den zugehörigen Endpunkten der Eisenbahnlinien aufgezählt, in einer dritten 55 wichtige Eisenbahnlinien, darunter allein 15 Harz- und 18 Thüringer-Wald-Bahnen.

Wer nun vom Inhalte des Büchleins noch nicht genug weiß, der mag sich das Büchlein kaufen, empfehlen können wir's unmöglich.

12. **E. Hauptmann**, Nationale Erdkunde. XX und 206 S. Straßburg 1907, F. Bull. 4 M.

Das Neue an dem übrigens recht teuren Buche ist der Titel. Trotz alledem empfehlen wir das Werkchen, es wird wie andere gleichgeartete anregend wirken. Warum „die Fremde, **namentlich soweit sie die fremden Erdteile umfaßt**, einem jeden in ihren vielfachen Beziehungen zum Vaterlande bekannt sein muß", leuchtet uns um so weniger ein, als der Verfasser von S. 169 ab auch das außerdeutsche Europa berücksichtigt. Befremdend wirkt es, daß in einer nationalen Erdkunde das Wort Bismarck regelmäßig, auch im Inhaltsverzeichnisse, falsch geschrieben wird.

13. **Karl Knopf**, Deutsches Land und Volk in Liedern deutscher Dichter. Beiträge zur vaterländischen Erdkunde gesammelt und herausgegeben. XX und 440 S. Braunschweig, E. Appelhans & Co. 3,50 M.

Mit Fleiß zusammengestellt, bietet das vortrefflich ausgestattete Buch manches Gedicht, das wohl geeignet ist, den geographischen Unterricht zu beleben.

14. **Remigius Vollmann**, Oberlehrer, Wortkunde in der Schule auf Grundlagen des Sachunterrichtes. 1. Teil: Heimat- und Erdkunde. 2., verb. und verm. Aufl. X und 174 S. München 1908, M. Kellerer. 2,60 M.

Verdient aufs neue empfohlen zu werden.

Einzelne etymologische Erklärungen bedürfen der Berichtigung. Leipzig (urkundlich Lipci, d. h. die Leute des Lip oder Lipzk) deutet man nicht mehr als Lindenort, sondern als Eigentum des Lip. — Reichenbach hat seinen Namen von der Göltzsch, einem „reichen Bache", der früher in seinem Sande Gold führte. — Dresden, wendisch Drjazdjanje, d. h. die Riedbewohner.

15. Dr. **Willy Scheel**, Gymnasialoberlehrer, Deutsche Kolonien. Koloniales Lesebuch zur Einführung in die Kenntnis von Deutschlands Kolonien und ihrer Bedeutung für das Mutterland. Ausgewählt, eingeleitet und mit einem Sachregister versehen. VIII und 226 S. Berlin 1907, C. A. Schwetschke & Sohn. 2,80 M.

Das Buch will durch die Auswahl historisch-politischer, militärischer und kultureller Abschnitte aus bedeutenden Kolonialschriftstellern dem heranwachsenden Geschlechte einen Begriff davon zu geben suchen, was Deutschland in seinen Kolonien bisher geleistet hat und was es in Zukunft von ihnen verlangen muß, und es wird auch seine Leser zu einer höheren Betrachtung der Notwendigkeit unserer kolonialen Bestrebungen anleiten. — Die im Anhange gebotene kurze Übersicht über den heutigen Stand unserer Kolonien hat unsern Beifall nicht, mehr noch das Sachregister.

16. Lic. Dr. **Paul Rohrbach**, Deutsche Kolonialwirtschaft. 1. Band: Südwest-Afrika. VIII und 510 Seiten. Mit 23 Vollbildern und 1 Karte. Berlin-Schöneberg 1907, Verlag der „Hilfe". Geb. 10 M.

In zwei großen Kapiteln: Das Land und Die Wirtschaft, berichtet uns der Verfasser, was er während eines dreijährigen Aufenthaltes als Kolonialbeamter in unserer südwestafrikanischen Besitzung gesehen und erkundet hat und was er in wirtschaftlicher Beziehung zu erstreben und zu tun für gut hält. Es ist hochinteressant, seinen Ausführungen zu folgen und zu vernehmen, daß „wie fast für jeden, der eine Reihe von Jahren unter dem Himmel Deutsch-Südwestafrikas hat zubringen dürfen, dieser Lebensabschnitt auch für ihn eine Zeit dankbarster und zugleich wehmütiger Erinnerung an dieses große, befreiende und schöne Land und an die Menschen gewesen ist, mit denen er dort im Wirken für die gemeinsame Aufgabe und in warmer persönlicher Freundschaft hat leben und arbeiten dürfen".

Wir empfehlen das Werk allen, die sich eingehender über unsere Kolonien unterrichten wollen, aufs angelegentlichste.

17. **Karl Adrian**, Kleine Heimatkunde von Salzburg. Ein Wiederholungsbüchlein für Schüler. 38 S. Mit 3 Kartenskizzen und 12 Ansichten aus Salzburg. Wien 1907, A. Pichlers Witwe & Sohn. 40 Pf.

Reichliche Zukost würde den Inhalt des Büchleins wertvoller und schmackhafter machen.

III. Leitfäden und Lehrbücher, die das Gesamtgebiet der Erdkunde behandeln.

1. Prof. Dr. **Anton Becker** und Prof. Dr. **Julius Mayer**, Lernbuch der Erdkunde. 2. Teil. 2., gekürzte und verb. Auflage. IV und 148 S. Mit 1 Textfigur, sowie 4 Tabellen und 1 Diagramm im Anhange. Wien 1907, F. Deutike. 1,50 M.

Die vorliegende Auflage des zweiten Teiles bietet nur den Lehrstoff der zweiten Klasse österreichischer Mittelschulen, sie enthält also wieder

die Erweiterung der Grundbegriffe aus der mathematisch-physischen Erdkunde und aus der Kulturgeographie, behandelt aber in dem der Länderkunde gewidmeten Teile nur die Erdteile Asien und Afrika und von Europa die drei südlichen Halbinseln und die Britischen Inseln. Wir empfehlen das Buch von neuem.

2. Prof. **Heinrich Fischer**, Prof. Dr. **A. Geistbeck** und Seminardirektor Dr. **M. Geistbeck**, Erdkunde für höhere Schulen. Buchausgabe. XI und 351 S. Mit 230 schwarzen Abbildungen und 12 Farbentafeln. München 1907, R. Oldenbourg. Geb. 3 M.

Wir freuen uns, daß die vorliegende Erdkunde, der wir bei ihrem ersten Erscheinen zunächst eine möglichst weite Verbreitung, dann aber auch eine fleißige Benutzung seitens der Lernenden und Lehrenden wünschten (vgl. Pädagogischen Jahresbericht, 59. Jahrg., 1906, S. 438 bis 440), nun auch in einem Bande vorliegt. Weniger angenehm berührt es, daß sie vorher nicht noch einmal gründlich durchgesehen worden ist.

3. Dr. **Alfred Hettner**, Prof., Grundzüge der Länderkunde. 1. Band: Europa. XVI und 751 S. Mit 8 Tafeln und 347 Kärtchen im Text. Leipzig 1907, O. Spamer. 16 M.

Die vorliegenden Grundzüge der Länderkunde sind aus des Verfassers Text zu Spamers Handatlas hervorgegangen und können in mancher Beziehung als eine neue Auflage davon angesehen werden. Sie sollen, wie der Verfasser sagt, weder ein Schulbuch, noch ein Nachschlagebuch für den praktischen Gebrauch sein, sondern eine kurze wissenschaftliche Darstellung der Länderkunde für Lehrer und Studierende der Geographie, sowie für alle, die von Nachbargebieten her nach geographischer Belehrung suchen und überhaupt für alle Gebildeten geben. Sie sollen die Länder und Landschaften der Erde in ihrem Wesen beschreiben und nach Möglichkeit verstehen lehren. Daß sie es tun, und daß sie es in ganz vortrefflicher Weise tun, dafür bürgt eigentlich schon der Name des Verfassers. Die ganze Darstellung beruht auf geistiger Durchdringung des Stoffes und bringt den Zusammenhang der Erscheinungen, sowohl den der an einem Orte vereinigten Erscheinungen, wie den der verschiedenen Örtlichkeiten und Landschaften untereinander, zu deutlicher Vorstellung. Daß dabei die Natur der Länder nicht bloß als Grundlage des menschlichen Lebens aufgefaßt wird, sondern einen gleichberechtigten Gegenstand der Betrachtung bildet, ist durchaus zu billigen. So gibt Hettner eine auf die Erkenntnis des inneren Baues und der oberflächlich umbildenden Kräfte gegründete Darstellung des Bodens, kennzeichnet er bei jeder Landschaft die Art des Witterungsverlaufes und erklärt sie aus der wechselnden Luftdruck- und Windverteilung und entwirft er bei der Behandlung des Menschen ein umfassendes und in sich geschlossenes Bild von der Bevölkerung und Kultur der verschiedenen Länder und Landschaften. Besonderen Wert hat der Verfasser auf die Herausarbeitung der natürlichen Landschaften, auf eingehendere Behandlung Mitteleuropas (244 Seiten!) und auf die Beigabe von Kärtchen gelegt, die den inneren Bau der Länder, die klimatischen Verhältnisse, die Pflanzendecke, die Verteilung der Völker und Religionen, die Dichte der Bevölkerung, die Gliederung der Volkswirtschaft, besonders interessante Landschaften und Orte u. v. a. vorführen. Vielen Benutzern wird auch die den einzelnen Kapiteln beigefügte Literatur angenehm sein. Und nun sei das Werk

allen Lehrern, solchen der Erdkunde insbesondere, angelegentlichst empfohlen.

Der Verlagshandlung gebührt für die vortreffliche äußere Ausstattung des Werkes besonderer Dank.

4. Prof. Dr. **Benno Imendörffer**, Lehrbuch der Erdkunde für österreichische Mittelschulen. Wien 1907, A. Hölder.
   2. Teil: Lehrstoff der zweiten Klasse. VI und 109 S. Mit 18 Textfiguren und 1 Kartenskizze. 1 M.
   3. Teil: Lehrstoff der dritten Klasse. VI und 114 S. Mit 7 Textfiguren. 1 M.
   4. Teil: Lehrstoff der vierten Klasse (Österreich-Ungarn). IV und 101 S. Mit 8 Textfiguren. 80 Pfg.

Im zweiten Teile werden außer dem scheinbaren Sonnenlaufe Asien, Afrika, die südeuropäischen Halbinseln und die britischen Inseln behandelt, im dritten Teile Frankreich, Mitteleuropa, die skandinavischen Staaten, Rußland, Amerika, Australien und Polynesien und im vierten Teile Österreich-Ungarn. Dazu treten im zweiten und dritten Teile Grundbegriffe der Wirtschaftsgeographie. Der Stoff wird wieder ziemlich reichlich geboten; für Asien beispielsweise 34 Gebirge. Leider finden sich auch wieder sachliche Fehler. Der Abfluß des Chiemsees (warum Chiem-See?), die Alp, entströmt doch nicht dem Inn. Lindau liegt nicht am Bodensee (warum einmal Bodensee und das andere Mal Boden-See?). Konstanz liegt am Süduser des Bodensees? III, 31 sind die Überschriften III und IV verwechselt. Thüringer Wald, Frankenwald und Fichtelgebirge bilden doch nicht eine Kette. Chemnitz im Tale der Zschopau! Die Zwickauer Mulde mündet nicht in die Elbe, und Dessau liegt nicht an dieser Mündung. III, 54 fehlt das wichtigste Eisenlager. — Die dem zweiten und dritten Teile beigegebenen Grundbegriffe der Wirtschaftsgeographie sind nett, wie ja auch das Buch im großen und ganzen empfohlen werden kann.

5. Prof. Dr. **R. Langenbeck**, Leitfaden der Geographie für höhere Lehranstalten im Anschluß an die preußischen Unterrichtspläne von 1901. 2. Teil: Lehrstoff der mittleren und oberen Klassen. Ausgabe für Realanstalten. 4., umgearb. Aufl. VI und 320 S. Mit 29 Fig. im Text. Leipzig 1907, W. Engelmann. Geb. 4 M.

Bedarf keiner besonderen Empfehlung mehr.

6. **H. Lettau**, Realienbuch nebst einem Anhange für Deutsch und Raumlehre. 38. Auflage in Verbindung mit den Herren Seminarl. Rößler, Seminardir. Dr. Runkel, Seminarobert. Dr. Imhäuser und Seminarl. Pfefferkorn, neu bearbeitet von Seminardir. Gustav vorm Stein. Ausgabe A für evang. Volksschulen. 120 S. Mit vollständigem Atlas in Farbendruck und vielen Abbildungen im Text. Leipzig 1906, Dürrsche Buchh. Geb. 60 Pfg., mit Heimatkarte und Heimatkunde der Provinz 70 Pfg.

Der geographische Teil enthält ungemein viel Namen und — auch in der vorliegenden 38. Auflage noch sachliche Fehler.

7. **Heinrich Lepka**, Erd-, Länder- und Völkerkunde. VI und 520, 77 und II S. (Volks-Bücherschatz.) Jever 1907, C. L. Mettcker & Söhne. Geb. 2,50 M.

Der Verfasser kommt mitunter vom Hundertsten ins Tausendste. An sachlichen Fehlern mangelt es auch nicht. Wozu da „Alle Rechte vorbehalten"?

8. **Jos. Schiffels**, Handbuch für den Unterricht in der Geographie. Zunächst zum Gebrauche für Lehrer an Volksschulen bearbeitet und herausgegeben.

1. Band: Das Deutsche Reich. 2., ganz neu bearbeitete Aufl. VIII und 275 S. Trier 1907, H. Stephanus. 2,60 M.

Wir verweisen auf unsere empfehlende Besprechung der ersten Auflage im 48. Jahrgange dieses Jahresberichtes (1895, S. 408), halten aber auch eine genaue Durchsicht immer noch für nötig. Einige Beispiele mögen das letztere erhärten. Das „hoch oben" (S. 2) paßt für den Königssee im Gegensatze zum Chiemsee nicht, denn jener liegt 600, dieser 520 m über dem Meeresspiegel. — Lindau liegt doch nicht auf der Mainau, und die Mainau ist doch nicht „durch einen 550 m langen Eisenbahndamm und eine 220 m lange hölzerne Brücke mit dem Festlande verbunden (S. 4). — Seit wann liegen Heidelberg und Darmstadt in dem südlichen Teile der Rheinebene (S. 20)? — Die Liste der größten deutschen Seen (S. 236) ist falsch; ebenso Müritzsee, Voigtland, die Einteilung Sachsens in 4 Kreishauptmannschaften, Rauhe Alp u. a. m.

9. Prof. Dr. **Karl Schlemmer**, Leitfaden der Erdkunde für höhere Lehranstalten. 3. Teil: Lehrstoff für die oberen Klassen. Physische Erdkunde. Die Erde und das Leben. VI und 86 S. Mit 26 Abbild. Berlin 1908, Weidmannsche Buchh. Geb. 1,40 M.

Den Bestimmungen der preußischen Lehrpläne entsprechend werden nur „die Grundzüge der allgemeinen physischen Erdkunde und einiges aus der (allgemeinen) Völkerkunde" geboten. Die mathematische Erdkunde und einzelne Abschnitte der physischen Erdkunde, wie beispielsweise den Magnetismus der Erde und die Elektrizität der Luft, sind weggelassen worden, weil sie besser im mathematischen oder physikalischen Unterrichte behandelt werden. Auswahl und Darstellung haben unseren Beifall.

10. **Jos. Schiffels**, Rektor, Geographiebüchlein für die Oberstufe der Volksschule. 8. und 9. Aufl. 93 S. Trier 1907, H. Stephanus. 40 Pf.

Die nächste Auflage des Büchleins, das übrigens nur bloße Erdbeschreibungen enthält, möchte eine „verbesserte" werden.

11. **E. von Seydlitz**, Geographie. Ausgabe D in 7 Heften. Für höhere Lehranstalten bearbeitet von Prof. Dr. A. Rohrmann. Breslau 1907, F. Hirt.
3. Heft: Die außereuropäischen Erdteile und die deutschen Kolonien. 8. Aufl. 90 S. Mit 20 Karten und Profilen im Text, 7 farb. Tafeln und einem Anhange von 50 Bildern in Photographiedr. Kart. 85 Pfg.
5. Heft: Europa ohne das Deutsche Reich. Elementare mathematische Erdkunde. Verkehrsgeographie. 7. Aufl. 114 S. Mit einer farb. Tafel, 24 Karten und Profilen im Text und einem Anhange von 24 Bildern in Photographiedr. Kart. 90 Pf.

Die vorliegende Auflage des dritten Heftes hat im Texte nur verhältnismäßig geringfügige Änderungen erfahren, in der neuen Auflage des fünften Heftes liegt eine gründliche Umarbeitung vor. Auswahl und Anordnung des Stoffes ist gut, die Ausstattung entspricht dem guten Rufe der Verlagshandlung. In dem uns zugeschickten fünften Hefte fehlen leider 14 Seiten des gewiß vorzüglichen Bilderanhangs. Nicht einverstanden sind wir mit zahlreichen Vergleichsmaßen: Kuba = $^{2}/_{9}$ mal Deutsches Reich — Ecuador = $^{3}/_{5}$ mal Deutsches Reich — China-Europa + 2 mal Deutsches Reich — Niederösterreich = $^{4}/_{3}$ mal Königreich Sachsen — Österreichisch-Schlesien = 2 mal Sachsen-Meiningen — Fürstentum Bulgarien und Ostrumelien 2,4 mal so groß wie Schlesien — Europäische Türkei = 1,4 mal Süddeutschland — Böhmen = $1^{1}/_{3}$ mal Brandenburg

usw. Das ist viel zu gesucht. Als Vergleichsobjekte sollte man nur das engere und das weitere Vaterland und den heimischen Erdteil benutzen, und zwar — benutzen lassen.

12. Prof. Dr. **Wilhelm Sievers**, Allgemeine Länderkunde. Kleine Ausgabe. 2 Bände. Leipzig 1907, Bibliographisches Institut. Geb. je 10 M.
1. Band: X und 496 S. Mit 19 Textkarten, 16 Profilen im Text, 12 Kartenbeilagen und 15 Tafeln in Holzschnitt, Ätzung und Farbendr.
2. Band: VIII und 450 S. Mit 11 Textkarten, 16 Profilen im Text, 21 Kartenbeilagen, 1 Tabelle und 15 Tafeln in Holzschnitt, Ätzung und Farbendr.

Die auf Grund der bereits in zweiter Auflage erschienenen sechsbändigen Allgemeinen Länderkunde bearbeitete Kleine Ausgabe verdient um so größere Beachtung, als sie den praktischen Bedürfnissen von Studierenden und Lehrern der Erdkunde gerecht wird. Daneben steht zu hoffen, daß ihr wesentlich geringerer Preis eine viel weitere Verbreitung bringen wird. Der erste Band enthält Amerika, die Nordpolarländer und Europa, der zweite Afrika, Asien, Australien und Ozeanien und die Südpolarländer. Diese Länderräume sind im Gegensatz zu der sonst üblichen Einteilung nach Staatsgebieten in Naturgebiete, die so festgesetzten Einzelländer in Einzellandschaften geschieden. Südamerika beispielsweise wird in das ungefaltete Land des Ostens und das gefaltete Land des Westens zerlegt, jenes wieder in die Llanos, Guayana, Amazonien, das brasilianische Bergland, die La Plata-Länder und Patagonien, dieses, die Kordillerenländer, in die südlichen Kordilleren, die mittleren Kordilleren und die nördlichen Kordilleren. Innerhalb der Einzellandschaften sind die Beziehungen zwischen Natur und Mensch trefflich herausgearbeitet worden, so daß jede der geographischen Landschaften mit ihren Bewohnern, deren Siedelungen, Verkehrswegen und wirtschaftlichen Verhältnissen als organische Einheit erscheint.

Was die äußere Ausstattung des Werkes betrifft, so sind die Bilder nicht wieder in den Text aufgenommen, sondern, soweit sie besonders charakteristische Landschaften oder hervorragend eigenartige Verhältnisse eines Landes darstellen, zu Tafeln zusammengestellt worden. Anderseits wurden Textkarten und sehr lehrreiche Profile in größerer Zahl eingefügt.

So bietet denn Sievers' Kleine Allgemeine Erdkunde nach jeder Seite hin wahrhaft Gediegenes und es ist ihr nur eine möglichst weite Verbreitung zu wünschen.

13. **Julius Tischendorf**, Präparationen für den geographischen Unterricht an Volksschulen. 5 Teile. Ein methodischer Beitrag zum erziehenden Unterricht. 2. Teil: Das deutsche Vaterland (Hilfsbuch für den ersten Unterricht in der Geographie von Deutschland). 19., verm. Aufl. XII und 265 S. Leipzig 1907, E. Wunderlich. 2 M.

Der Verfasser bezeichnet die vorliegende neunzehnte Auflage mit Recht nur als eine „vermehrte".

14. **A. Wauer**, Soziale Erdkunde. Landes- und Gesellschaftskunde für Volksschulen, Fortbildungsschulen, Handelsschulen usw. Dresden, A. Müller-Fröbelhaus. Heft 5: Die Erde. 64 S. Mit 4 Skizzen, 45 schwarzen und 2 farbigen Bildern und 1 Ortstabelle. 60 Pf.

Der dem Heftchen zugrunde liegende Gedanke ist nicht übel, die Ausführung befriedigt uns nicht. Knapp 25% des Textes, der den „Schüler nach Möglichkeit für das Leben in der Gesellschaft bilden" will

und darum „mehr als bisher den Menschen gegenüber der Scholle betont“ („Soziale Erdkunde“!), dienen Darlegungen über Größe und Gestalt der Erde, Einteilung und Ausmessung der Erde, die zweifache Bewegung der Erde und der Verteilung von Land und Wasser auf der Erde. Und wem soll das Büchlein dienen? Volksschülern, Fortbildungsschülern, Handelsschülern, Volksschullehrern, Fortbildungsschullehrern, Handelsschullehrern? Der Inhalt lehrt es keineswegs. Was sollen Sätze wie beispielsweise der folgende: „In großen Mengen erzeugt es (Brasilien) auch Kakao, ferner Kautschuk, den Rohstoff für allerlei Weich- und Hartgummiwaren. So ist das Land wohl wert, daß wir es ‚in den Mund nehmen‘, was Tausende in der Form von künstlichen Gebissen ja auch buchstäblich tun“? Wozu für 167 Orte die Lagenangabe nach Länge und Breite?

15. **E. Weighardt**, Prof., Leitfaden für den geographischen Unterricht in der untersten Klasse höherer Lehranstalten (Sexta, oder 7. Klasse der Höheren Mädchenschulen). VIII und 46 S. Weinheim 1907, F. Ackermann. 50 Pf.

Wir sind der Meinung, „daß der Schüler der untersten Stufe noch kein Schulbuch für Geographie gebrauchen soll“, die vorliegende Arbeit aber könnte man ihm in die Hand geben. Die Ergebnisse nehmen noch einen zu breiten Raum ein. Wir würden sie auch lieber zwischen die Fragen eingeschoben sehen.

16. Dr. **Ernst Friedrich**, Prof., Allgemeine und spezielle Wirtschaftsgeographie. 2., umgearb. und verm. Aufl. 468 S. Mit 3 Karten. Leipzig, 1907, G. J. Göschen. 6,80 M.

Daß dieses Werkchen schon nach dreiundeinhalb Jahren eine neue Auflage erfordert, ist der beste Beweis für seine Brauchbarkeit, und daß es, namentlich in seinem allgemeinen Teile, wesentlich umgearbeitet vorliegt, ist für uns Grund zu nochmaliger besonderer Empfehlung.

In dem allgemeinen Teile ist es dem Verfasser mit gutem Erfolge gelungen, seinen Lesern ein Gesamtverständnis der wirtschaftlichen Verhältnisse der Erde zu verschaffen. Zu diesem Erfolge trägt nicht wenig die Tatsache bei, daß im Gegensatze zur ersten Auflage die dynamische Wirtschaftsgeographie, die die Faktoren der Wirtschaft feststellt und mißt, und die statische Wirtschaftsgeographie, die die örtliche Verteilung der Faktoren und wirtschaftlichen Tatsachen über die ganze Erde hin verfolgt, nicht mehr getrennt behandelt werden, sondern einander durchdringen. Der Zusammenhang von Ursache und Wirkung in der Wirtschaft wird dadurch viel leichter erkennbar. Besonders verdient auch hervorgehoben zu werden, daß in der dynamischen Wirtschaftsgeographie der Mensch als Faktor der Wirtschaft an vorderster Stelle behandelt wird; zweifelsohne ist seine Stärke für den Erfolg der Wirtschaft maßgebend und liegt aller Fortschritt in der Wirtschaft in der Befreiung seiner Bedürfnisbefriedigung vom „Naturzwange“, d. h. von den den einzelnen Erdstellen eigenen Naturverhältnissen. Von besonderem Werte ist endlich, daß der Verfasser bemüht gewesen ist, die Leistung eines jeden produktiven Landes an der Weltproduktion zu messen; denn nicht die Zahlen irgendeiner Produktion, sondern die Prozentzahlen, die den Anteil ebendieser Produktion an der Weltproduktion bezeichnen, haben praktischen Wert.

Das ausführliche Register — 35 eng bedruckte Seiten! — erleichtert die Benutzung des Werkes ungemein.

Und nun sei das mit staunenswertem Fleiße gearbeitete Buch nochmals aufs wärmste empfohlen.

17. **Ulrich Buurman**, Institutsvorsteher, Kurze Repetitorien für das Einjährig-Freiwilligen-Examen. Herausgeg. unter Mitwirkung des Lehrerkollegiums. 7. Bändchen: Das Wichtigste aus der mathematischen, physischen und politischen Geographie. 2. Aufl. 82 S. Leipzig 1907, Rengersche Buchhandlg. 1,50 M.

Ein Büchlein, das zum bei weitem größten Teile aus Namen und Zahlen besteht. Wir beklagen jeden, der sich seinen Inhalt „einpauken" soll. — Der Preis ist sehr hoch.

IV. Mathematische und physikalische Geographie.

1. Dr. **Michael Geistbeck**, Leitfaden der mathematischen und physikalischen Geographie für höhere Schulen und Lehrerbildungs-Anstalten. 28., verb., und 29. Aufl. VIII und 186 S. Mit 116 Abbild. Freiburg 1908, Herdersche Verlagshlg. 1,60 M.

Wir erkennen gern an, daß „die vorliegende Ausgabe nach Inhalt und Ausstattung wesentliche Verbesserungen erfuhr", es ist aber noch mancherlei zu tun übrig geblieben. S. 13 teilt der Äquator die ganze Erde in eine nördliche und eine südliche Halbkugel. Zur Orientierung auf der Erde denkt man sich nach S. 14 durch jeden Grad des Äquators einen Meridian. Darf man von erloschenen Vulkanen reden (S. 84), wenn „Vulkane Berge sind, die . . . Stoffe auswerfen (S. 82)? Sind Dünen Gebirge (S. 99)? Sind die Seen in Schweden ursprünglich Teile eines Meeres gewesen (S. 113), und darf man sich nach Credner noch der marinen Fauna als Beweismittel bedienen? In Anmerkung 1 auf S. 131 wäre 25000 m richtiger als 20000 m. Warum fehlt S. 177 unten die speziell für den Geographen geschriebene Geologie von Löwl? Sind Petermanns Mitteilungen (S. 179) nicht auch „sehr beachtenswert"? — Wir haben solche „Kleinigkeiten" herausgegriffen, weil wir meinen, daß ein mit gutem Rechte weit verbreiteter Leitfaden nicht genau genug durchgesehen werden kann.

2. Prof. Dr. **Siegmund Günther**, Geographische Studien. VI u. 172 S. Stuttgart 1907, Strecker & Schröder. 4 M.

Der Verfasser behandelt in der ihm eigenen gründlichen Weise akustisch-geographische Probleme (Den tönenden Sand — Musikalische Naturklänge — Abrupte Knalle), das antarktische Problem und die deutsch Südpolarexpedition, Joh. Evang. Reichmayrs, Benediktiners und Professors der Gottesgelehrtheit im fürstlichen Reichsstifte zu St. Emmeram in Regensburg und Pfarrvikarius' in Schnabelweis Beobachtungen über die Erschütterung der Berge in selbiger Gegend am 13. Mai 1783, Eduard Richter, den trefflichen Gebirgsforscher, und Ferdinand v. Richthofen, den Berliner Altmeister.

3. Meereskunde. Sammlung volkstümlicher Vorträge zum Verständnis der nationalen Bedeutung von Meer und Seewesen. Herausgeg. vom Institut für Meereskunde zu Berlin unter Schriftleitung von Dr. Paul Dinse. I. Jahrg., 1907. 12 Hefte. Mit zahlreichen Abbild. u. Karten. Berlin, E. S. Mittler & Sohn. 5 M. Jedes Heft 50 Pf.
   1. Heft: Das Museum für Meereskunde zu Berlin. Von Prof. Dr. Albrecht Penck, Direktor des Museums. 36 S.
   2. Heft: Unterseeboote. Von Kontreadmiral z. D. Holzhauer. 23 S.
   3. Heft: Der Kompaß in seiner Bedeutung für die Seeschiffahrt wie für unser Wissen von der Erde. Von Dr. Fr. Biblingmaier. 37 S.

4. Heft: Die Stammesgeschichte der Meeressäugetiere. Von Prof. O. Abel. 36 S.
5. Heft: Die Kontinentalsperre in ihrer geschichtlichen Bedeutung. Von Rob. Hoeniger. 48 S.
6. Heft: Auf einem deutschen Kabeldampfer bei einer Kabelreparatur in der Tiefsee. Von Walter Stahlberg. 38 S.
7. Heft: Nordische Seefahrten im früheren Mittelalter. Von Dr. W. Vogel. 40 S.
8. Heft: Die deutschen Seeküsten in ihrem Werden und Vergehen. Von Dr. Fr. Solger. 38 S.
9. Heft: Eine Ozeanfahrt. 1. Der Dienst auf der Kommandobrücke. Von Dr. Gustav W. v. Zahn. 40 S.
10. Heft: Der Hamburger Hafen und das Modell des Hamburger Hafenbetriebes im Museum für Meereskunde. Von Walter Stahlberg. 30 S.
11. Heft: Der Hamburger Hafen, seine Gliederung und sein Betrieb. Mit einer Karte des Hafens. Von Walter Stahlberg. 35 S.
12. Heft: Die Wellen des Meeres. Von Otto Baschin. 38 S.

„Volkstümlich in ihrer Form, sachlich in ihrem Inhalte, verfolgen diese Vorträge das Ziel, beim deutschen Volke den Sinn für die nationale Bedeutung von Meer und Seewesen zu heben und ihm zu veranschaulichen, wie groß seine Seeinteressen sind.“ Mit diesen Worten führt Prof. Dr. Albrecht Penck, der Direktor des Museums für Meereskunde zu Berlin, diese neue Sammlung gemeinverständlicher Vorträge ein. Wir erklären gern, daß wir fast jedes der Hefte mit steigendem Interesse gelesen und mit größter Befriedigung aus der Hand gelegt haben. Lesezirkel deutscher Lehrer machen wir ganz besonders auf die „Meereskunde“ aufmerksam.

4. Dr. **Walther v. Knebel**, Privatdozent, Der Vulkanismus. (Die Natur. Eine Sammlung naturwissenschaftl. Monographien herausgeg. v. Dr. Walther Schönichen. 3. Bd.) IV u. 128 S. Mit 3 farbigen u. 6 schwarzen Tafeln u. 8 Abbild. im Text. Osterwieck 1907, A. W. Zickfeldt. 2 M.

Herkunft und Entwicklungsgang des irdischen Vulkanismus. — Was ist ein Vulkan? — Das vulkanische Material. — Verbreitung der Vulkane. — Die begleitenden Naturerscheinungen vulkanischer Ausbrüche. — Vulkanische Explosionsgebilde. — Die Lavavulkane. — Über Vulkane mit vereinten Gas- und Lavaeruptionen. — Die Calderen. — Der Vulkanismus in den Tiefen der Erde und die Ursache seines Hervortretens. — Nachvulkanische Erscheinungen. — Kosmischer Vulkanismus. — Das sind die Kapitelüberschriften des anregend geschriebenen Buches. Schade nur, daß es dem Verfasser nicht gelungen ist, „stets den objektiven Standpunkt zu wahren“ (Schlußbetrachtung S. 117); für eine mehr populäre Darstellung wäre das sehr zu wünschen. Trotz alledem empfehlen wir die Lektüre des auch trefflich ausgestatteten Büchleins aufs wärmste.

5. Prof. **Otto Hartmann**, Astronomische Erdkunde. 2., umgearb. Aufl. VIII u. 74 S. Mit 30 Textfiguren, 1 Sternkarte und 99 Übungsaufgaben. Stuttgart 1907, F. Grub. Kart. 1,20 M.

Das erheblich verbesserte und um eine größere Anzahl neuer Figuren, sowie um ein Kapitel über die Fixsterne vermehrte Buch sei hiermit von neuem empfohlen. Könnte einer neuen Auflage nicht ein kurzer Abriß der Kartenprojektionslehre eingegliedert werden?

6. Dr. **Ludwig Reinhardt**, Vom Nebelfleck zum Menschen. Eine gemeinverständliche Entwickelungsgeschichte des Naturganzen nach den neuesten Forschungsergebnissen. München, E. Reinhardt.
   1. Band: Die Geschichte der Erde. XV u. 575 S. Mit 194 Abbild. im Text, 17 Vollbild. u. 3 geologischen Profiltafeln, nebst einem farb. Titelbild „Canjon des Colorado". Von A. Marcks. 7,50 M.
   2. Band: Das Leben der Erde. XI u. 618 S. Mit 380 Abbild. im Text, 21 Vollbild. nebst einem farb. Titelbild „Nillubüsche und Hängebambusen auf Ceylon". Nach Ernst Häckel. 8 M.

Das Werk soll am Ende eine für jeden Gebildeten verständliche Zusammenfassung unseres Wissens über den Kosmos sein. Im vorliegenden ersten Bande verfolgt der Verfasser die Geschichte der Erde, im zweiten das Leben der Erde, und in einem dritten Bande will er die Geschichte des Lebens der Erde behandeln. Gleich ausgezeichnet durch Klarheit der Darstellung und durch den Reichtum sorgfältig ausgewählter Abbildungen, verdient das Werk wärmste Empfehlung.

V. Einzelbeschreibungen, geographische Charakterbilder u. dergl. mehr.

1. **Erich v. Drygalski**, Ferdinand Freiherr v. Richthofen. Gedächtnisrede. (Abdruck aus der „Zeitschrift der Gesellschaft für Erdkunde" zu Berlin.) Mit einem Anhange von E. Thiessen: Die Schriften Ferd. Freih. v. Richthofens. 17 u. 18 S. Mit einem Bilde v. Richthofens. Leipzig 1907, W. Weicher. 1 M.

Eine warm zu empfehlende Würdigung des seltenen Mannes.

2. **Willi Ule**, Alfred Kirchhoff. Ein Lebensbild. 30 S. Mit einem Bildnis. Halle 1907, Buchhdlg. des Waisenhauses. 50 Pf.

Prof. Ule kennzeichnet den weithin bekannten und berühmten Hallischen Geographen als „einen hervorragenden Gelehrten mit einem umfangreichen Wissen, als einen tatkräftigen Baumeister und Organisator auf dem Gebiete seiner Fachwissenschaft, als einen bahnbrechenden Reformator im geographischen Unterrichte, als einen hinreißenden Redner und einen anregenden Lehrer, als einen gewissenhaften Beamten, aber auch als einen liebenswürdigen, heiteren und herzensguten Menschen, als einen treuen, hilfsbereiten, aufrichtigen Freund".

3. **Hermann Prüll**, Europa in natürlichen Landschaftsgebieten aus Karten und Typenbildern dargestellt und unter Berücksichtigung der ursächlichen Zusammenhänge und der Kulturverhältnisse bearbeitet. 2., verb. u. verm. Aufl. XVI u. 154 S. Leipzig 1907, E. Wunderlich. 2 M.

Mit gutem Geschick hat der Verfasser versucht, Landschaftskunde und Kulturgeographie im rechten natürlichen Verhältnis zueinander und mit Rücksicht auf den geistigen Standpunkt der Schüler so zu verbinden, daß sich die kulturgeographischen Erkenntnisse aus der Natur des Landes ergeben. Wenn wir es somit auch im ganzen für nützlich und empfehlenswert halten, so haben wir doch im einzelnen manches auszusetzen. Konstanz ist nicht der Hafen der Schweiz. — Die flache, sumpfige Rheinebene breitet sich doch nicht östlich am Bodensee aus. — Was soll bei der Schweizer Uhrenfabrikation Bern, und gar dieses allein? — Das südliche Längstal der österreichischen Alpen wird nicht von der Puster, die es gar nicht gibt, sondern von der Rienz mitgebildet. — Martinswand und Iselberg sollen im Norden von Innsbruck liegen und doch liegt die Martinswand genau westlich, der Berg Isel genau südlich von Innsbruck. — Wir würden das Steinerne Meer als großartige Felsenwüste

und nicht als einziges größeres Schneefeld (das würde für die übergossene Alm, einen Ausläufer des Steinernen Meeres, gelten) hinstellen. — Venter Tal wäre richtiger als Tal Fend. — Was soll S. 86 das Murtal? — Reichenhall liegt nicht in Salzburg, der Finstermünzpaß nicht im oberen Etschtale und der Brennerpaß keineswegs im Eisacktale. Diese kleine Auslese allein aus dem Gebiete der Alpen dürfte genügen, um zu zeigen, wie notwendig eine genaue Durchsicht des Werkchens ist.

4. Dr. **Fritz Machaček**, Privatdoz., Die Alpen. IV u. 147 S. Mit 23 Bild. u. Fig. im Text (Wissenschaft und Bildung. Nr. 29.) Leipzig 1908, Quelle & Meyer. Geb. 1,25 M.

Ein Büchlein, aus dem jeder Belehrung und Anregung schöpfen wird. Behandelt werden: Die Alpen im allgemeinen; Grenzen und Gliederung — Geologische Geschichte und Aufbau der Alpen — Das Relief der Alpen — Topographische Übersicht der Alpen — Das Klima der Alpen — Wasser und Eis in den Alpen — Pflanzenkleid und Tierwelt in den Alpen — Der Mensch in den Alpen.

5. **Alex. Baumgartner**, S. J., Nordische Fahrten. Skizzen und Studien. Freiburg, Herdersche Verlagshdlg.

3. Band: Reisebilder aus Schottland. XIV u. 369 S. Mit 2 Bild. in Farbendruck. 85 Abbild. u. 1 Karte. 3., verm. Aufl. 5,50 M.

Die vorliegende dritte Auflage überhebt uns einer besonderen Empfehlung des Buches, dem ein weniger streng kirchlicher Standpunkt des Verfassers sicher noch weitere Verbreitung bringen würde.

6. **J. Stentzler**, Deutsch-Ostafrika. Kriegs- und Friedensbilder. VIII u. 109 S. Mit 12 Vollbildern. Leipzig 1906, W. Weicher. 2 M.

Was Hauptmann Stentzler, früher in der kaiserlichen Schutztruppe für Deutsch-Ostafrika, in dem vorliegenden Büchlein bietet, ist trefflich geeignet, das Verständnis und Interesse für unsere größte Kolonie zu fördern. Der Verlagshandlung gebührt für die vorzügliche Ausstattung Anerkennung.

7. **Margarete v. Eckenbrecher, Helene v. Falkenhausen**, Stabsarzt Dr. **Kuhn** und Oberleutnant **Stuhlmann**, Deutsch-Südwestafrika. Kriegs- und Friedensbilder. VIII und 79 S. Mit 8 Vollbildern. Leipzig 1907, W. Weicher. 1,20 M.

Die in dem trefflich ausgestatteten Büchlein vereinigten Kriegs- und Friedensbilder: Padleben in Südwestafrika — Ein Farmerheim im Hererolande — Ein Ritt ins Sandfeld von Südwestafrika — Aus dem Kriegsleben in Südwestafrika sind vorzüglich geeignet, für unsere südwestafrikanische Kolonie das Interesse und Verständnis weiter Kreise zu erwecken.

8. Prof. Dr. **Siegfried Passarge**, Südafrika. Eine Landes-, Volks- und Wirtschaftskunde. XII und 355 S. Mit 47 Abbild. auf Tafeln, 34 Karten u. zahlreichen Profilen. Leipzig 1908, Quelle & Meyer. Geb. 8 M.

Ein ganz vorzügliches Werk, das, wie wir hoffen, um so weitere Verbreitung finden wird, als es sich nicht speziell an die Fachleute, sondern an die allgemein gebildeten Kreise wendet.

Das Bestreben, den physisch-geographischen und den kulturgeographischen Teil so in organischen Verband zu bringen, daß ein geschlossenes harmonisches Bild des Landes und seiner Bewohner entsteht, hat den Verfasser bestimmt, zunächst einen allgemeinen Überblick über die topo-

graphischen und hydrographischen, die klimatischen und geologischen Verhältnisse, über das Pflanzenkleid und die Tierwelt zu geben und die Beschaffenheit der verschiedenen natürlichen Regionen (Das Angolahochland — Das südwestafrikanische Hochland — Das Burenhochland — Das südafrikanische Küstenvorland — Das Matabelehochland — Das nordrhodesische Hochland mit der südäquatorialen Wasserscheide — Das südafrikanische Becken: Kalahariregion) darzulegen. Damit gewinnt der Leser die für die Beurteilung des Menschen und seiner Kultur notwendige Grundlage. Den Abschluß des Werkes bilden denn auch die allgemeine Kulturgeographie und die Staatenkunde. Gewiß sind bei dieser Methode namentlich bei den beiden letzten Abschnitten kurze Wiederholungen unvermeidlich, aber sie hat den Vorteil, daß man sich über ein bestimmtes Gebiet sehr leicht orientieren kann. Will man sich beispielsweise über Deutsch-Südwestafrika unterrichten, so findet man in dem Abschnitte über die „Natürlichen Landschaften: das südwestafrikanische Hochland" die zusammenfassende physisch-geographische Darstellung, in dem staatenkundlichen Abschnitte: „Deutsch-Südwestafrika" aber die kulturgeographische Zusammenfassung.

Die äußere Ausstattung des Buches entspricht seinem gediegenen Inhalte.

Raum gönnen müssen wir dem letzten Abschnitte des Schlußwortes über die zukünftige Entwicklung Südafrikas. „Das Resultat der Betrachtung ist also, daß nicht nur gegen die Weißen, sondern auch gegen die Schwarzen selbst unsere gutgemeinten Humanitätsbestrebungen ein Unrecht, ja ein Verbrechen sind, gerade so, wie allzu große Nachsicht und Schwäche Kindern gegenüber. Respekt müssen die Schüler vor ihren Lehrern haben, Respekt muß der Schwarze vor dem Weißen haben, und wird dieser durch die heutigen Humanitätsbestrebungen noch weiterhin untergraben, so geht Südafrika — ja ganz Afrika — einer schlimmen Zukunft entgegen."

9. Prof. Dr. S. **Passarge**, Die Buschmänner der Kalahari. VIII und 144 S. Mit 2 Tafeln, 24 Abbildungen im Text und 1 Karte. Berlin 1907, D. Reimer. 3 M.

Der Verfasser, wohl der beste Kenner der Kalahari, bietet uns eine ebenso wahrheitsgetreue, wie eingehende Schilderung der Buschmänner, dieser unglückseligen Kinder des Augenblicks, deren Tage sicher gezählt sind. Wir empfehlen das Werk aufs wärmste, insbesondere denen, die sich für unsere Kolonien interessieren.

10. Prof. Dr. **Hermann Guthe**, Palästina. VI u. 167 S. Mit 142 Abbild. nach photograph. Aufnahmen und 1 farb. Karte. (Land und Leute. Monographien zur Erdkunde. In Verbindung mit hervorrag. Fachgelehrten herausgegeben von A. Scobel. 21. Band.) Bielefeld 1907, Velhagen & Klasing. Geb. 4 M.

Nach einem interessanten Überblicke über die seit den letzten Jahrhunderten des Judentums vor Christi Geburt unternommenen Wallfahrten nach dem Heiligen Lande und die seit dem achtzehnten Jahrhundert veranstalteten wissenschaftlichen Forschungsreisen gibt uns der Verfasser ein anschauliches Bild des Landes und seiner Bewohner. Er schildert uns Palästina als ein Land, das auf seinem kleinen Gebiete große Gegensätze vereinigt und von Natur nicht arm an Gaben gewesen ist, das eine wechselreiche Geschichte gehabt hat, Zeiten großer Blüte und Zeiten des Elends und der Verarmung. Dem gediegenen trefflichen

Inhalte stehen 142 treffliche Abbildungen und eine farbige Karte unterstützend und ergänzend zur Seite.

Das auch vorzüglich ausgestattete Werk sei allen Lehrern aufs wärmste empfohlen. Möge es weitgehende Verbreitung finden!

11. Prof. Dr. **Alfred Forke**, Die Völker Chinas. Vorträge, gehalten im Seminar für orientalische Sprachen zu Berlin. 90 S. Berlin 1907, K. Curtius. 1,50 M.

Die in den beiden Vorträgen niedergelegten Aufzeichnungen sind eine Zusammenstellung des Wissenswertesten über die Bewohner Chinas und basieren — was ihren Wert bedeutend erhöht — auf eigenen Erfahrungen und zuverlässigen, zum Teil nicht jedermann zugänglichen und verständlichen Quellen. Wir empfehlen sie um so mehr, als über die Völker Chinas in weiten Kreisen manche schiefe Vorstellungen herrschen.

12. **Roald Amundsen**, Die Nordwest-Passage. Meine Nordpolfahrt auf der Gjöa 1903 bis 1907. Nebst einem Anhang von Premierleutnant Godfred Hansen. Einzige berechtigte Übersetzung aus dem Norwegischen von Pauline Klaiber. XVI und 544 S. Mit 140 Bildern und 3 Karten. München 1908, A. Langen. 12 M.

Es ist erstaunlich, was Roald Amundsen mit den einfachsten Mitteln geleistet hat. „Das hätte die Gjöa sich nicht träumen lassen, als sie auf der Rosendal-Werft zu Hardanger als Heringjacht gebaut wurde. Obgleich dort in den Fjorden so mancherlei geträumt wird! Und auch er hätte es sich nicht träumen lassen, der künftige Schiffsführer, als die Berichte über John Franklin zum erstenmal seine acht- bis neunjährige Phantasie gefangen nahmen. Obgleich eine Knabenphantasie gar mancherlei träumt!“ In der Nacht vom 16. zum 17. Juni 1903 verließ Amundsen mit seinen sechs Gefährten den Hafen von Christiania, für fünf Jahre wohl ausgerüstet, am 25. Juni ging es zwischen Fair Isle und den Orkney-Inseln hinaus in den Atlantischen Ozean, und am 13. Juli begegneten sie westlich vom Kap Farewell den ersten Eisbergen. Nunmehr nordwärts fahrend, wurden Anfang August Upernivik und Itivdliharsuk, die nördlichsten von zivilisierten Menschen bewohnten Orte, passiert, bald danach die schwierigen Eisverhältnisse in der bei den Walfischfängern übel berüchtigten Melvillebucht glücklich überwunden und am 15. August als nördlichster Punkt der ganzen Reise Dalrymple Rock erreicht, wo ein von Kapitänen schottischer Walfischfänger errichtetes Depot — 105 Kisten von durchschnittlich 130 kg Gewicht — übernommen wurde. — Mangel an Raum verbietet uns, die Fahrt der Gjöa hier noch weiter zu verfolgen. Nachdem drei Jahre später die Beringsstraße passiert worden war, versammelten sich die „alten Leute“ auf Deck und tranken das erste Glas auf die endlich mit einem Schiff vollführte Nordwest-Passage, und am 31. August 1906 wurde die Stadt Nome erreicht.

Wir empfehlen das Werk aufs wärmste. Jeder wird es mit steigendem Interesse lesen und nach den verschiedensten Richtungen hin neue Einblicke in Natur und Menschenleben der Inselwelt im Meere der nordwestlichen Durchfahrt gewinnen.

13. Dr. **Kurt Hassert**, Prof., Landeskunde und Wirtschaftsgeographie des Festlandes Australien. 184 S. Mit 8 Abbildungen, 6 graph. Tabellen und 1 Karte. (Sammlung Göschen Nr. 319.) Leipzig 1907, G. J. Göschen. 80 Pf.

Nahezu zwei Drittel des vortrefflich geschriebenen Büchleins sind dem anthropogeographischen Momente gewidmet. Schon das allein dürfte,

vom Namen des Verfassers noch abgesehen, die wärmste Empfehlung rechtfertigen.

14. **v. Hoffmeister**, Generalleutnant z. D., Aus Ost und Süd. Wanderungen und Stimmungen. VIII und 229 S. Mit 62 Abbildungen. Heidelberg 1907, C. Winter. Geb. 3 M.

Welche der gebotenen Schilderungen man auch liest, ob die Chinafahrt, die Frühlingsfahrten in den Orient (Kaukasus und Armenien — Persien und Zentralasien — Ägypten, der Sudan und Palästina) oder die Winterfahrt nach Tripolis, Tunesien und Sizilien, jede befriedigt in hohem Maße. Und dem gediegenen Inhalte entspricht die vorzügliche Ausstattung, insbesondere auch der Bilderschmuck.

15. **Paul Weigeldt**, Aus allen Erdteilen. Kommentar zu Ad. Lehmanns Geographischen Charakterbildern. Leipzig 1907, F. E. Wachsmuth.
Heft 1, 2. Abteilung: Aus dem Deutschen Reiche. 2., verb. und verm. Aufl. 136 S. 1,20 M.
Heft 2: Aus den Alpen. 2., verb. Aufl. 128 S. 1,20 M.

Wir begnügen uns mit der Anzeige des Erscheinens der neuen Auflage zweier Hefte unseres Kommentars zu Adolf Lehmanns Geographischen Charakterbildern, müssen aber bemerken, daß in dem erstgenannten Hefte Die Lüneburger Heide — Berlin — Reichstagsgebäude und Bismarckdenkmal in Berlin — Der Spreewald — Der Harz — Das Kyffhäuserdenkmal und Die Göltzschtalbrücke neu hinzugekommen sind.

16. **Friedrich von Hellwald**, Die Erde und ihre Völker. Ein geographisches Hausbuch. 5. Auflage. Neu bearbeitet von Ernst Waechter. 2 Bände. Stuttgart, Union. Je 10 M.
1. Band: VIII und 624 S. Mit 320 Abbildungen im Text, 17 Einschaltbildern und 9 farb. Karten.
2. Band: IV und 651 S. Mit 271 Abbild. im Text, 23 Einschaltbildern und 8 farb. Karten.

Im Gegensatz zur vorhergehenden Auflage, der der von Hellwald verfaßte Text, wo es nur irgend anging, in seiner ursprünglichen Form erhalten blieb, erscheint die vorliegende mit zum Teil völlig umgearbeitetem Texte, und das war unumgänglich notwendig, wenn anders das Buch auch fernerhin ein zuverlässiger, den Ergebnissen der modernen Wissenschaft gerecht werdender geographischer Unterweiser bleiben sollte. Man bedenke nur, wieviel Neues die geographische Forschung im letzten Jahrzehnt auf allen Gebieten ihres umfassenden Arbeitsfeldes gebracht hat und welche Veränderungen in politischer und wirtschaftlicher Hinsicht zutage getreten sind. Mitunter, das dürfen wir allerdings nicht verhehlen, hat es sich der Herausgeber allerdings ein wenig leicht gemacht, so beispielsweise, wenn er bei Deutsch-Ostafrika immer und immer wieder Seidel zitiert. Auch veralteten Angaben begegnet man noch. Eisen wird in Sachsen nicht gewonnen, noch viel weniger „hauptsächlich". (An anderem Orte heißt es ja auch, daß die Bodenschätze an Eisen ziemlich erschöpft seien.) Es dürfte auch nicht geschrieben werden, daß die Porzellanfabrikation namentlich in Sachsen blühe und daß von jeher gerade der preußische Staat der geistigen Bildung besondere Pflege angedeihen lasse. Starnberger, Simm- und Chiemsee gehören mindestens ebenso den Voralpen an wie Tegern- und Schliersee, und den doch 800 m hoch gelegenen Walchensee umschließen rings meist steile Berghänge. Doch genug der Bemängelungen; sie sollen ja nur beweisen, daß wir das Buch aufmerksam angesehen haben, und zeigen,

wo die bessernde Hand einzusetzen hat. Die Ausstattung ist durch den Namen des Verlages hinreichend gekennzeichnet. Und so sei denn das Werk von neuem wohlverdienter Beachtung empfohlen.

17. Prof. Dr. **Kurt Hassert**, Die Städte, geographisch betrachtet. VI und 137 S. Mit 21 Abbildungen im Text. Leipzig 1907, B. G. Teubner. 1 M.

Was sich der Verfasser als Aufgabe gestellt hat, unter möglichster Berücksichtigung des geographischen Gesichtspunktes eine Zusammenfassung des sehr zerstreuten Stoffes und einen Beitrag zum weiteren Ausbau einer allgemeinen Geographie der Städte zu bieten, das ist ihm in trefflicher Weise gelungen. Die Vielseitigkeit des Inhaltes lehrt in möglichster Kürze am besten die Aufzählung der Hauptabschnitte des Büchleins: Der Begriff „Stadt" — Die Voraussetzungen für das Entstehen und Vergehen der Städte — Die Höhenlage der Siedelungen — Die wirtschaftlichen Typen der Städte — Die Städte und der Verkehr — Städte und Landverkehrswege — Das Wachstum der Städte. Die Großstadt — Das Stadtbild: Grundriß — Das Stadtbild: Aufriß — Das Baumaterial der Städte — Die Straßenbezeichnung.

18. Dr. **Alois Kraus**, Versuch einer Geschichte der Handels- und Wirtschaftsgeographie. Habilitationsschrift zur Erlangung der Venia legendi an der Akademie für Sozial- und Handelswissenschaften. VIII und 103 S. Frankfurt a. M., J. D. Sauerländer. 2,40 M.

Der Verfasser hat es mit seinen vorbereitenden Studien zweifellos ernster genommen als mit der Abfassung der Arbeit selbst. Dazu kommt, daß zahlreiche unnötige Fremdwörter die Lektüre des Buches nicht gerade erleichtern.

19. **Johannes Poeschel**, Luftreisen. VIII und 239 S. Mit 44 Bildern und 2 Karten, sowie 4 Fahrtkurven und 3 Karten im Text. Leipzig 1908, F. W. Grunow. 5 M.

Ein von warmer Begeisterung für die Luftschiffahrt zeugendes Buch! Möchte es, dem Wunsche des Verfassers entsprechend, dazu beitragen, solche aufzuklären und zu bekehren, die in der Luftschifferei noch immer nichts weiter als einen müßigen und gefährlichen Sport erblicken, möchte es ihr neue Freunde und Anhänger gewinnen, zu deren eigener Befriedigung und Freude. Es sind zahlreiche Gebiete menschlichen Wissens und Könnens, zu denen die Luftschiffahrt in Beziehung steht, keinem aber tritt man bei mehr als flüchtiger Berührung mit ihr näher als der Erdkunde, deren hervorragendstes Anschauungsmittel der Luftballon ist.

VI. Bilder- und Kartenwerke.

1. **A. Gerasch** und **E. Pendl**, Geographische Charakterbilder aus Österreich-Ungarn. 66,5×84,5 cm. Wien 1907, A. Pichlers Witwe & Sohn.
   Nr. 6: Salzburg von A. Heilmann.
   Nr. 7: Burg Karlstein von E. Pendl. Mit Leinwandrand und Ösen je 3 M.

Zwei gut ausgeführte Bilder, von denen das eine sicher weite Verbreitung finden wird; denn es hält die mit Recht vielgerühmte Aussicht fest, die sich dem Besteiger des Kapuzinerberges auf Salzburg und seine Feste, sowie auf die westwärts sich erhebenden Berge darbietet.

2. Dr. **A. Geistbeck** und **Fr. Engleder**, Geographische Typenbilder in reichem Farbendruck. Völlig umgearbeitete neue Auflage. Größe 84×110 cm. Jedes Bild mit Text. Dresden, A. Müller-Fröbelhaus.
Tafel 15: Die Kieler Förde, Typus der deutschen Fördenküste. (Doppelbild.) Roh 7,50 M., auf Papier mit Rand und Ösen 8 M., auf Leinwand mit Stäben 10 M.

Das vorliegende Bild der Kieler Förde reiht sich den übrigen aufs wärmste empfohlenen geographischen Typenbildern von Geistbeck und Engleder würdig an. Gleich ausgezeichnet durch naturgetreue Wiedergabe der Landschaft, durch künstlerisch und technisch vollendete Ausführung und durch vortreffliche Fernwirkung wird es im Unterrichte die besten Dienste leisten.

3. **Hölzels** Wandbilder für den Anschauungs- und Sprachunterricht. Blatt 18: Die Stadt Rom. 93,5×143 cm. Nebst 2 Blatt Erklärungen und einem Begleitwort von Prof. Dr. Fr. Umlauft. Wien 1907, E. Hölzel. Roh 7 M., mit Leinwandrand und Ösen 7,20 M., auf Leinwand mit Stäben 10,20 M.

Das vorliegende Bild gewährt dem Beschauer den Anblick der ewigen Stadt von der Höhe des im Süden gelegenen Aventinus und läßt ihn von diesem aus fast genau nach Norden hin das gewaltige Häusermeer zu beiden Seiten des Tiber überschauen. Unter den zahlreichen Bau- und Kunstdenkmälern fallen natürlich die Peterskirche mit ihrem von Kolonnaden umschlossenen „Vorhofe“, die Engelsburg und das „klassische“ Rom mit dem Riesenbau des Kolosseums, den verschiedenen Triumphbögen, dem Forum Romanum u. a. sofort in die Augen. — Wir empfehlen das Bild aufs angelegentlichste, es gewinnt tatsächlich mit jeder Minute des Beschauens.

4. Bilder aus Rußland. 12 farbige geographische Charakterbilder nach Originalen der bedeutendsten russischen Künstler. Größe 88×66 cm. Leipzig 1907, F. E. Wachsmuth. Roh je 2 M., auf Leinwand mit Stäben 3,30 M.
Nr. 1: Moskauer Kreis. Nr. 2: Auf der Halbinsel Krim (Küstenbild). Nr. 3: Seengebiet (Ladogasee). Nr. 4: Murmanküste. Nr. 5: An der Wolga. Nr. 6: Schwarzerde-Gebiet (Tschernosjom). Nr. 7: Im Ural. Nr. 8: Klein-Rußland. Nr. 9: Tundra (Winterbild). Nr. 10: Steppe. Nr. 11: Polesie (Sümpfe am Pripet bei Pinsk). Nr. 12: Baltische Küste.

Die vorliegenden Bilder aus Rußland sind wahre Muster geographischer Charakterbilder. Vor allem ist jedes der Bilder sachlich richtig dargestellt, d. h. eine möglichst naturgetreue Wiedergabe der betreffenden Landschaft. Dazu kommt, daß die Maler die einzelnen Gegenstände in Zeichnung und Farbegebung meisterhaft behandelt haben. Welches der Bilder man auch anschaut, man gewinnt nicht nur eine richtige Vorstellung des Dargestellten, sondern es wird einem auch das ästhetische Gefühl voll befriedigt. Endlich sind die Bilder mit guter Fernwirkung ausgestattet und eignen sich vortrefflich zur Verwendung im Klassenunterrichte. Und vorzüglich wie die Bilder selbst ist die mit ihnen getroffene Auswahl. Alle typischen Landesteile des weiten russischen Reiches sind dargestellt worden und mit ihnen zugleich die mannigfachen Beschäftigungsarten der Bewohner des Landes. Wir empfehlen die vorliegenden Bilder aus Rußland aufs angelegentlichste.

5. Schneiders Typen-Atlas. Naturwissenschaftlich-geographischer Hand-Atlas für Schule und Haus. Unter künstlerischer Mitwirkung von W. Claudius, H. Leutemann, G. Mützel und C. F. Seidel herausgegeben von Prof.

Dr. **Oskar Schneider.** 5., unveränderte Aufl. Dresden, C. C. Meinhold & Söhne. Kart. 2,40 M.

Möge dieser im Pädagogischen Jahresberichte schon wiederholt empfohlene Typen-Atlas (vgl. 33. Jahrg., 1880, S. 101, 38. Jahrg., 1885, S. 93, und 45. Jahrg., 1902, S. 393) in immer weiteren Kreisen Verbreitung finden und überall, wohin er kommt, wieder anregend und belehrend wirken, ganz besonders aber den geographischen Unterricht beleben, für den er zunächst geschaffen worden ist. Und mehr noch als in der Schule — auch das wiederholen wir — sollte ihm im Hause ein Ehrenplatz eingeräumt werden!

6. Frankfurter Schulatlas, bearbeitet von Rektoren und Lehrern. 38 Haupt- und 42 Nebenkarten auf 47 Kartenseiten. Bielefeld 1907, Velhagen & Klasing. 1,30 M.

Der vorliegende Schulatlas gleicht im ganzen und großen den übrigen im gleichen Verlage erschienenen Volksschulatlanten und verdient dieselbe Empfehlung wie sie. Der Heimatkunde dienen folgende Pläne und Karten: Das alte Frankfurt und Verkehrswege der Innenstadt im Maßstabe 1:10000 — Hauptbahnhof und Westend im Maßstabe 1:25000 und 1:50000 — Frankfurt und Umgebung und die Mainebene im Maßstabe 1:100000 — Maingau und östlicher Taunus im Maßstabe 1:250000 — Provinz Hessen-Nassau im Maßstabe 1:750000.

7. Prof. **Heinrich Fischer**, Schulatlas für Anfangsunterricht und Mittelstufen. 47 Haupt- und 74 Nebenkarten auf 52 Kartenseiten. Ebendaselbst 1907. 1,50 M.

Der vorliegende neue Schulatlas widmet der Einführung in das Kartenverständnis usw. 7 Blattseiten, Europa 20, den außereuropäischen Erdteilen 14, der allgemeinen Erdkunde 8, der Himmelskunde 1 und der Geschichte 2 Seiten. Besonderes Interesse erwecken die Karten zur Einführung. Sie bieten zwei Landschaftsformen (Elbedurchbruch und Odermündungen) in den Maßstäben 1:250000, 1:500000 und 1:1000000, 21 Land- und Siedelungsformen, im Maßstabe 1:500000, und zwar 6 in Tiefland und Hochgebirge (Elbmündung und Marschen, Halligen, eiszeitliche Moränenlandschaft, Fördenküste und Beltsee, Spreewald, Zugspitze), 6 im Mittelgebirge (Rhein-, Weser- und Werradurchbruch, westl. Harz als Massengebirge, Riesengebirge als Kettengebirge und Rauhe Alb als Plateaugebirge), 6 Großstädte (Hamburg, Köln, München, Berlin, Leipzig-Halle, Wien) und den nordwestdeutschen Industriebezirk, den Vierwaldstädter See und das Gotthardmassiv, 5 europäische Küstenformen (Fjordküste Norwegens, die Straße von Gibraltar, Schärenküste Schwedens, den Bosporus und den Golf von Neapel) und 6 außereuropäische Land- und Küstenformen (Oase Siwa, Kamerun-Bucht und Kamerun-Berg, Halbinsel Schantung und Kiautschou-Bucht, Nildelta und Landenge von Sues, Kilima-Ndscharo und Umgebung, Patos-Lagune). Einen weiteren großen Schritt hat der Herausgeber in den Karten getan, in denen die deutsche Heimat und das deutsche Volk zur Anschauung gebracht sind. 14 Karten und Kärtchen gelten allein der Arbeit des deutschen Volkes: Industrie und Verkehrswege, Bodenbenutzung, deutsche Kolonien, das Deutschtum. Dabei ist dem dem Weltverkehre und der kolonialen Ausbreitung gewidmeten Doppelblatte mancherlei Wertvolles für die Stellung des deutschen Volkes innerhalb der menschlichen Gesamtausbreitung zu entnehmen, und nicht unerwähnt soll bleiben, daß auf der politischen

Karte des Deutschen Reiches, der Niederlande und Belgien der (der Mehrheit der Bevölkerung nach) undeutsche Boden vom deutschen durch Schummerung abgehoben worden ist.

Die einzelnen Karten sind klar, deutlich und übersichtlich, und der technischen Ausführung gebührt wegen ihrer Sauberkeit und Schönheit volle Anerkennung. Der Stoff ist ziemlich reichlich ausgewählt; wir meinen, daß sich mit dem Atlas recht wohl auch in den Oberklassen unserer höheren Lehranstalten auskommen ließe.

8. J. G. **Rothaug.** Stummer Studienatlas. Auf Grundlage der in den Rothaugschen Schulatlanten enthaltenen Kartenblätter herausgegeben. Wien, G. Freytag & Berndt.
Ausgabe A: Flußnetzkarten. 22 Karten auf 38 Kartenseiten. Geb. 1,30 M.
Ausgabe C: Fluß- und Geländekarten. 22 Karten auf 38 Kartenseiten. Geb. 1,30 M.

Wir empfehlen die vorliegenden auf Grund der in den Rothaugschen Schulatlanten enthaltenen Kartenblätter sauber und schön gezeichneten stummen Karten aufs wärmste zum Gebrauche bei der Einprägung und Einübung des topischen Elementes der Geographie.

9. **M. Zeiler.** Heimatkarte für den Schulinspektionsbezirk Bautzen. Maßstab 1 : 120000. Leipzig 1907, A. Strauch. Roh 25 Pf.

Eine gut brauchbare Karte.

Die hierzu erschienene Wandkarte — sie hat uns leider nicht vorgelegen — kostet aufgezogen auf Leinwand und mit Stäben 30 M.

10. Prof. Dr. **G. Leipoldt** und **M. Kuhnert**, Realschuloberlehrer, Physikalische Schulwandkarte von Deutschland. Maßstab 1 : 880000. Dresden 1907, A. Müller-Fröbelhaus. Auf Leinwand gezogen mit Stäben und Wachstuchschutz 22 M.

Die rasch aufeinanderfolgenden Ausgaben der vorliegenden „nach der reinen Reliefmethode mit linksseitiger Beleuchtung und Schattenkonstruktion entworfenen" physikalischen Schulwandkarte von Deutschland beweisen am besten, daß wir die Karte mit gutem Rechte wiederholt warm empfohlen haben und daß sie so fleißig gekauft wird, wie sie es verdient.

11. **C. Diercke,** Schulwandkarte der preußischen Provinz Schleswig-Holstein. Maßstab 1 : 150000. 190×170 cm. Braunschweig, G. Westermann. Aufgezogen mit Stäben 20 M.

Die vorliegende Karte verdient dieselbe warme Empfehlung wie die im 58. Jahrgang dieses Pädagogischen Jahresberichtes (S. 448) eingehender besprochenen Schulwandkarten von Ost- und Westpreußen. Die zahlreich angewandten Meerestiefen (0—10 m, 10—20 m und über 20 m) und Höhenstufen (Senken, 0—10 m, 10—25 m, 25—50 m, 50 bis 100 m und über 100 m) lassen die Bodengestaltung ziemlich bewegt erscheinen, und das gereicht der Karte zum Vorteile. Besonderen Wert verleiht ihr noch der Umstand, daß sie nach Westen hin außer der Elb- und Wesermündung auch den Jadebusen mit Wilhelmshaven und nach Osten hin die Lübecker Bucht mit der Travemündung zur Darstellung bringt.

12. Franz Bambergs Schulwandkarte zur Kultur-, Wirtschafts- und Handelsgeographie von Deutschland, dem angrenzenden Österreich und der Schweiz mit Karton: Bevölkerungsdichte im Deutschen Reiche. Vereinfachte Ausgabe. Maßstab 1 : 750000. Berlin 1907, C. Chun. Aufgezogen mit Stäben oder in Mappe 20 M.

Die vorliegende vereinfachte Ausgabe von Franz Bambergs Wandkarte zur Kultur-, Wirtschafts- und Handelsgeographie verdient seitens

der Schule weit größere Beachtung als ihre Vorgängerin, die große Ausgabe, und doch bietet auch sie des Guten noch zu viel.

13. **C. Diercke**, Einzeldarstellungen. Reihe I: Städtekarten. Maßstab 1:40000. Braunschweig 1907, G. Westermann. Mit Stäben je 8 M.
1. Berlin und Umgegend. 2. Hamburg und Umgegend. 3. Berlin und Umgegend. 4. Paris und Umgegend. 5. New York und Umgegend.

Wir empfehlen diese Städtekarte um so mehr, als sie ganz vorzüglich ausgeführt und in gleichem Maßstabe gezeichnet worden sind. Die Karten werden einzeln bei der Behandlung der betreffenden Städte dieselben wertvollen Dienste leisten, wie insgesamt bei der Wiederholung siedelungsgeographischer Fragen. Höhere Lehranstalten seien ganz besonders auf ihr Erscheinen aufmerksam gemacht.

14. **C. Diercke**, Einzeldarstellungen. Reihe II: Gebirgskarten. Maßstab 1:100000. 125×95 cm. Ebendaselbst. Mit Stäben je 9 M.
1. Der Harz. 2. Das Riesengebirge.

Wir werden auf diese Einzeldarstellungen nach dem Erscheinen der übrigen Blätter (Thüringer Wald — Schwäbische Alb — Berner Oberland) ausführlich zurückkommen; denn wir halten sie für sehr geeignet zur Betrachtung der verschiedenen Typen von Gebirgen.

15. **Franz Bamberg**, Wandkarte der deutschen Kolonien. 2., verb. Aufl. nach amtlichem Material bearbeitet. Maßstab 1:3000000. Berlin 1907, C. Chun. Aufgezogen mit Stäben in Mappe 20 M.

Die vorliegende Karte — 1,85 m hoch und 1,80 m breit — bietet Einzelkarten der deutschen Kolonien (Togo und Kamerun — Deutsch-Ostafrika — Deutsch-Südwestafrika — Kiautschou — Die Besitzungen im Stillen Ozean) im Maßstabe von 1:3000000, eine Erdkarte zur Übersicht des deutschen Kolonialbesitzes und zur Veranschaulichung der Verbindung der Kolonien mit dem Mutterlande und — was für die Beurteilung der Größenverhältnisse der einzelnen Kolonien und für die Längenerstreckungen in ihnen von hohem Werte ist — eine politische Karte des Deutschen Reiches im Maßstabe der ersterwähnten Einzelkarten. Anerkannt werden muß auch, daß die wichtigsten (?) mineralischen, pflanzlichen und tierischen Produkte und die hauptsächlichsten Erwerbszweige der Eingeborenen (in verschiedenen Farben) eingetragen wurden. Es unterliegt daher keinem Zweifel, daß die Karte zahlreiche Freunde und weite Verbreitung finden wird.

16. Prof. Dr. **G. Leipoldt** und **M. Kuhnert**, Realschuloberlehrer, Südamerika. Physikalische Schulwandkarte. Maßstab 1:6000000. Dresden 1907, A. Müller-Fröbelhaus. Auf Leinwand mit Stäben 22 M.

Eine Schulwandkarte, die wir sehr gern empfehlen. Südamerikas Bodengestalt eignet sich aber auch in ganz besonderer Weise zur kartographischen Darstellung nach der reinen Reliefmethode mit linksseitiger Beleuchtung und Schattenkonstruktion. Prächtig heben sich längs der Westküste die Anden und im Osten das Bergland von Guayana und das Brasilianische Bergland heraus, und zwischen ihnen dehnt sich, in breiten Streifen bis an den Atlantischen Ozean ziehend und von den drei Riesenströmen des Kontinentes bewässert, das Tiefland, in seiner glücklich gewählten Färbung das Auge angenehm berührend.

17. Prof. Dr. G. **Leipoldt**, Südamerika. Politische Wandkarte mit Darstellung der wichtigsten Eisenbahnen, Dampfer- und Telegraphenlinien. Maßstab 1:6000000. Ebendaselbst 1907. Auf Leinwand mit Stäben 25 M.

Diese politische Wandkarte von Südamerika verdient vor allem wegen der Genauigkeit und Sauberkeit der Zeichnung wärmste Empfehlung. Höhere Lehranstalten und Handelsschulen seien ganz besonders auf sie hingewiesen.

18. C. **Diercke**, Schulwandkarte von den Vereinigten Staaten und Mexiko (Bodenverhältnisse) mit roten Grenzlinien. Maßstab 1:3000000. 204×174 cm. Braunschweig, G. Westermann. Aufgezogen mit Stäben 22,50 M.

Gleich ausgezeichnet durch schulmäßig kraftvolle Darstellung, durch wirkungsvolle ansprechende Farben und durch sorgfältige Auswahl des Stoffes, bietet diese große Karte ein ganz vorzügliches Bild der Bodenverhältnisse der Vereinigten Staaten von Amerika und Mexikos. Wir empfehlen sie aufs angelegentlichste.

19. Dr. **Rich. von Rieß**, Wandkarte von Palästina. Maßstab 1:314000. Mit einem Nebenkärtchen der Sinaitischen Halbinsel und Kanaans und einem Plan von Jerusalem zur Zeit Jesu und der Zerstörung durch Titus, 70 n. Chr. Maßstab 1:1850000. 4., verb. Aufl. 92×126 cm. Freiburg i. Br. 1907, Herdersche Verlagshandlung. Roh in 2 Blättern 3,60 M., aufgez. auf Leinwand mit Halbstäben 8 M., mit Selbstrollvorrichtung 9 M.

Wir haben diese Wandkarte von Palästina schon wiederholt empfohlen und begnügen uns darum mit der Anzeige des Erscheinens einer neuen Auflage.

20. Prof. Dr. E. **Gutjahr**, Schulwandkarten für den neusprachlichen Unterricht, gezeichnet von Ed. Gäbler. Leipzig 1907, G. Lang. Nr. 1: Deutschland. 13 M.

Diese Karte verdient aufmerksame Beachtung aller Schulmänner, die reifere Schüler in Deutsch, Geschichte und Erdkunde zu unterrichten haben.

21. Dr. **Karl Rohrbach**, Sternkarten in gnomischer Projektion zum Einzeichnen von Meteorbahnen, Nordlichtstrahlen, Kometenschweifen, leuchtenden Wolken, Zodiakallicht und anderen Himmelserscheinungen zugleich als Repetitionsatlas für das Studium der Sternbilder entworfen und bearbeitet ursprünglich für die Vereinigung von Freunden der Astronomie und kosmischen Physik. 3., verm. Aufl. Gotha 1907, E. F. Thienemann. 1,40 M.

Die vorliegende dritte Auflage hat durch ein alphabetisch geordnetes Sternbilderverzeichnis, das neben den auf den zwölf Karten gegebenen lateinischen Sternbildernamen auch die deutschen aufführt, und durch ein besonderes Übersichtsblatt der für unsere Breiten in Betracht kommenden Karten — es sind die ersten neun — wesentlich gewonnen.

22. Dr. **Paul Wagner**, Lehrmittel zur Einführung in das Kartenverständnis. Dresden, A. Müller-Fröbelhaus. 40 M.

Dieses wirklich empfehlenswerte Lehrmittel zur Einführung in das Kartenverständnis besteht aus einem aus Holz geschnitzten Bergmodell, das sich in sechs Höhenschichten zerlegen läßt und dessen Oberfläche der Natur entsprechend farbig abgetönt ist, aus einem weißen, auf mattschwarz gestrichener Grundfläche ruhenden Drahtmodell, das die Höhenlinien darstellt, und aus Kartenblättern in gleichem Maßstabe (Höhenkurven, farbigen Höhenschichten, Schummerung in senkrechter und schräger Beleuchtung, farbigen Höhenschichten mit einseitiger Beleuchtung, Bergstrichen), sowie Längs- und Querprofil auf Leinwand gezogen. Das

Drahtmodell läßt sich nach Entfernung des unteren Brettes der Grundfläche so weit versenken, daß die Höhenlinien aus weißem Draht auf ihr aufliegen und die im Kartenblatte wiedergegebenen Höhenkurven erkennen lassen. Besonders vorteilhaft wirkt das Ganze, wenn man einer der Draht-Höhenlinien, etwa der vierten oder fünften, die oberen drei oder zwei Höhenschichten des Bergmodelles aufsetzt. Mit Hilfe dieses Lehrmittels läßt sich die kartographische Zeichensprache in der Tat ebenso anschaulich wie nachhaltig erläutern. Wir empfehlen es darum aufs wärmste.

VII. Zeitschriften, Jahrbücher und Verhandlungen.

1. Dr. **A. Petermanns** Mitteilungen aus Justus Perthes Geographischer Anstalt. Herausgegeben von Prof. Dr. A. Supan. 53. Bd., 1907. VI und 292 S. mit 21 Tafeln und mehreren in den Text gedruckten Karten, Abbildungen, Profilen usw. und XIV und 240 S. Literaturbericht. Gotha 1907, J. Perthes. Jährlich 12 Hefte für 24 M., jedes Heft einzeln 2,50 M.

Der vorliegende Jahrgang dieser vorzüglich redigierten Zeitschrift legt wieder klares Zeugnis ab von der hervorragenden Stellung, die Petermanns Mitteilung unter allen geographischen Zeitschriften einnehmen. Wir wünschen ihnen immer weitere Verbreitung.

2. Geographische Zeitschrift. Herausgegeben von Prof. Dr. Alfred Hettner, 13. Jahrg., 1907. X u. 720 S. Mit Abbildungen und Karten im Text und auf 15 Tafeln. Leipzig 1907, B. G. Teubner. Jährlich 12 Hefte, halbjährlich 9 M.

Wir sehen jedem Hefte mit einer gewissen Spannung entgegen, legen es nach Durchsicht mit besonderer Befriedigung beiseite und nehmen es, was wohl noch höher anzuschlagen ist, immer gern wieder zur Hand. Von hohem Werte erscheinen uns in dem vorliegenden Jahrgange des Herausgebers Methodologische Streifzüge und seine Aufsätze zur Allgemeinen Geographie des Menschen (Die Geographie des Menschen — Über das Verhältnis von Natur und Mensch). Außerdem seien hervorgehoben: Die internationale Meeresforschung, ihr Wesen und ihre Ergebnisse von Privatdoz. Dr. Gustav Braun — Über die Natur der Polarländer von Prof. Dr. Otto Nordenskjöld — Zur deutschen Kolonialbahnfrage von Dr. Felix Hänsch — Ägypten von Dr. Fritz Jäger — Island von Prof. Dr. Karl Sapper — Einrichtung und Methode des geographischen Unterrichts von Prof. Dr. Alois Geistbeck.

Lehrerlesezirkel machen wir erneut auf Hettners Geographische Zeitschrift aufmerksam.

3. Geographischer Anzeiger. Blätter für den geographischen Unterricht. Herausgegeben von Dr. Hermann Haack und Prof. Heinrich Fischer, Oberlehrer. 8. Jahrg., 1907. 10 und 288 S. Mit 6 Bildern und 7 Karten im Texte und 37 Sonderbeilagen. Gotha, J. Perthes. Jährlich 12 Hefte 6 M., einzelne Hefte 60 Pf.

Der Geographische Anzeiger, der seit 1900 von Dr. Hermann Haack u. a. herausgegeben wird, gehört zweifellos zum eisernen Bestande der Bibliothek jedes Lehrers der Erdkunde und bedarf daher keiner Empfehlung mehr. Der vorliegende Jahrgang enthält wieder eine hübsche Anzahl von Aufsätzen zur allgemeinen Erd- und Länderkunde und zum geographischen Unterrichte, wertvolle geographische Lesefrüchte und Charakterbilder, zahlreiche kleine Mitteilungen, geographische Nachrichten und Be-

sprechungen. In methodischer Hinsicht interessieren am meisten: Arldt, Die Geographie in den neuesten Reformvorschlägen der Unterrichtskommission der Gesellschaft deutscher Naturforscher und Ärzte — Degel, Was gehört aus der Anthropogeographie in die Schule? — Fischer, Wie steht es mit der Weiterführung der Schulreform? — Binder, Ein wunder Punkt unserer geographischen Schulbücher.

Wir wünschen der Zeitschrift immer weitere Verbreitung.

4. Zeitschrift für Schulgeographie. Herausgegeben von Prof. Gustav Rusch unter Mitwirkung von Dr. Anton Becker. XXVIII. Jahrg., 1907. VIII und 384 S. Wien 1907, A. Hölder. Jährlich 12 Hefte 6 M.

Wir empfehlen diesen neuesten Jahrgang der von Prof. Gustav Rusch herausgegebenen Zeitschrift für Schulgeographie sehr gern und bemerken ausdrücklich, daß in ihm verhältnismäßig oft methodische Fragen erörtert werden. Besonders hervorgehoben seien: S. Gorge, Die politische und Wirtschaftsgeographie in unserer Mittelschule — E. Kaiser, Über die Verwertung der Reisebeschreibungen im geographischen Unterrichte — A. v. Schwarzleitner, Zur Länderkunde auf der Oberstufe — Volkmer, Das Verhältnis des erdkundlichen Unterrichts in der Präparandenanstalt zum Geographieunterrichte im Seminar und Br. Clemenz, Geographie als Lebenskunde?

5. Deutsche Erde. Zeitschrift für Deutschkunde. Beiträge zur Kenntnis deutschen Volkstums allerorten und allerzeiten. Unter Mitwirkung der Zentralkommission für wissenschaftliche Landeskunde von Deutschland und in Verbindung mit zahlreichen Gelehrten herausgeg. von Paul Langhans. 6. Jahrg., 1907. VIII und 236 S. Mit 8 Sonderkarten, 6 Kunstblättern und zahlreichen in den Text gedruckten Abbildungen, Bildnissen usw. Gotha 1907, J. Perthes. Jährlich 6 Hefte mit Karten und Bildern 8 M., jedes Heft 2 M., das erste 3 M.

Diese Zeitschrift für Deutschkunde wird ihrer Aufgabe, das umfangreiche und endlos verstreute Material, das die Forschung zur deutschen Landeskunde zutage fördert, zusammenzustellen, in dem vorliegenden Jahrgange wieder im vollsten Maße gerecht. Möge sie in immer weiteren Kreisen, vor allem in denen deutscher Lehrer, die Beachtung finden, die ihr gebührt!

6. Schriften des Vereins zur Verbreitung naturwissenschaftlicher Kenntnisse in Wien. 47. Band, 1906/1907. LIV und 504 S. Mit 13 Tafeln und 93 Abbildungen im Texte. Wien 1907, W. Braumüller & Sohn.

Wie alljährlich, so hat uns auch dieses Jahr die Zusendung der angezeigten Vereinsschrift recht erfreut, und wir nehmen gern Gelegenheit, wiederholt angelegentlichst auf sie aufmerksam zu machen. Es hält tatsächlich schwer, aus den abgedruckten 16 Vorträgen irgendwelche als besonders lehrreich und interessant hervorzuheben. Wir verzeichnen darum die, die sich mit Geographie näher berühren: Eine zoologische Studienreise nach Ostkreta von Prof. Dr. H. Rebel — Waldeszauber von Prof. Dr. Günther Ritter Beck v. Mannagetta — Über Apparate zur Registrierung von Erdbeben von Dr. V. Conrad.

7. Illustriertes Jahrbuch der Weltreisen und geographischen Forschungen. 6. Jahrg., 1907. Herausgegeben von Wilh. Berdrow. 207 S. Mit zahlr. Abbild. und Kartenskizzen. Wien, K. Prochaska. Geb. 1,50 M.

Der vorliegende Jahrgang des Illustrierten Jahrbuches der Weltreisen und geographischen Forschungen verdient dieselbe warme Emp-

fehlung wie seine Vorgänger. Verwalter von Schülerbüchereien machen wir besonders auf das Jahrbuch aufmerksam.

8. Das Wetter. Monatsschrift für Witterungskunde. Herausgegeben von Prof. Dr. R. Assmann. Berlin, O. Salle. Jährlich 12 Hefte 6 M,
23. Jahrg., 1906. VIII und 288 S. Mit 36 Kärtchen und 12 graphischen Darstellungen auf 12 Tafeln.
24. Jahrg., 1907. VIII und 288 S. Mit 36 Kärtchen und 12 graphischen Darstellungen auf 12 Kartenbeilagen.

Wir erklären gern, daß uns jedes Heft der beiden vorliegenden Jahrgänge einiges brachte, das unser besonderes Interesse fand. Möge die Monatsschrift immer wachsende Verbreitung finden, nicht zuletzt aus dem Grunde, weil der Witterungskunde zweifellos größere Beachtung gebührt.

9. Verhandlungen des 16. deutschen Geographentages zu Nürnberg vom 21. bis 26. Mai 1907. Herausgegeben von dem Geschäftsführer des ständigen Zentralausschusses des deutschen Geographentages, Georg Kollm, Hauptmann a. D. LXXII und 355 S. Mit 5 Tafeln und 23 Abbildungen. Berlin 1907, D. Reimer. 12 M.

Die vorliegenden Verhandlungen berichten zunächst in eingehender Weise über den Verlauf des 16. deutschen Geographentages zu Nürnberg vom 21. bis 26. Mai 1907 und bieten danach die während seiner Tagung gehaltenen Vorträge und erstatteten Berichte. Von den wissenschaftlichen Darbietungen sind gewidmet 4 den Forschungsreisen (Prof. Dr. Karl Uhlig in Berlin: Der sogenannte Große Ostafrikanische Graben zwischen Magdad [Natronsee] und Laua ya Mueri [Manyara-See] — Leutnant Wilhelm Filchner in Berlin: Über einige Ergebnisse seiner Expedition, unter Vorlage der ersten Sektion seines Kartenwerkes „Nordost-Tibet" — Dr. W. Brennecke in Hamburg: Ozeanographische Arbeiten S. M. S. „Planet" — Privatdozent Dr. Karl Oestreich in Marburg: Betrachtungen über die Hochgebirgsnatur des Himalaya), 5 der Geschichte der Erdkunde (Dr. E. Tiessen in Berlin: Beobachtende Geographie und Länderkunde, nebst einem Wort zum 25jährigen Bestehen der Zentralkommission für wissenschaftliche Landeskunde von Deutschland — Prof. Dr. Eugen Oberhummer in Wien: Der Stadtplan, seine Entwicklung und geographische Bedeutung — Dr. Max Gasser in Darmstadt: Zur Technik der Apianschen Karte von Bayern — Dr. August Wolkenhauer in Göttingen: Der Nürnberger Kartograph Erhard Etzlaub — Dr. Johannes Müller in Nürnberg: Der Nürnberger Reichswald, seine Bodenbeschaffenheit und seine Bewirtschaftung vom 13. bis zum 16. Jahrhundert), 6 dem geographischen Unterrichte (Prof. Dr. Hermann Wagner in Göttingen: Zur Erinnerung an Alfred Kirchhoff — Prof. Heinrich Fischer in Berlin: Bericht der ständigen Kommission für erdkundlichen Schulunterricht während der Geschäftsjahre 1905 bis 1907 — Prof. Dr. Alois Geistbeck in Kitzingen: Einrichtung und Methode des geographischen Unterrichts — Prof. Dr. Max Eckert in Aachen: Die wissenschaftliche Kartographie im Universitäts-Unterrichte — Seminarlehrer J. Dinges in Amberg: Das Relief in der geographischen Unterrichtspraxis — Lehrer M. Greubel in Haßfurt: Einführung in das Kartenverständnis, unter Vorführung seines neuen Lehrmittels „Reliefbaukasten zur Herstellung von Geländemodellen und zur Einführung in das Kartenverständnis"), 4 der Anthropogeographie mit historischer Geo-

graphie (Prof. Dr. W. Götz in München: Das Klima am Beginn der neolithischen Zeit — Prof. Dr. Robert Sieger in Graz: Zur Geographie der zeitweise bewohnten Siedelungen in den Alpen — Prof. Dr. Alfred Hettner in Heidelberg: Die Geographie des Menschen — Privatdozent Dr. Otto Schlüter in Berlin: Über das Verhältnis von Natur und Mensch in der Anthropogeographie), 2 der Seen- und Flußkunde (Prof. Dr. W. Halbfaß in Neuhaldensleben: Inwieweit kann die Seenkunde die Lösung klimatologischer Probleme fördern? — Adjunkt Georg Breu: Neue Seestudien in Bayern) und 1 der deutschen Landeskunde (Prof. Dr. F. G. Hahn in Königsberg: Bericht der Zentralkommission für wissenschaftliche Landeskunde von Deutschland).

Wir empfehlen diese reichhaltigen Nürnberger Verhandlungen den Lehrern der Erdkunde aufs angelegentlichste und in der festen Überzeugung, daß sie jeder mit großer Befriedigung aus der Hand legen wird.

Die Ausstattung ist musterhaft.

10. Festschrift zum 16. deutschen Geographentag (21. bis 23. Mai 1907) in Nürnberg. (Schriftleitung: Dr. Emil Reicke.) VI und 307 S. Mit zahlreichen Abbildungen. Nürnberg 1907, W. Tümmel.

Enthält 14 Aufsätze, die sich namentlich auf Nürnberg und seine Umgebung beziehen. Prof. Dr. S. Günther, auf dessen Anregung die Schrift erschienen ist, behandelt Die Schicksale der Erdkunde in Nürnberg, der Schriftleiter Dr. E. Reicke Das Leben Johann Schöners, des ersten Professors für Mathematik und Geographie in Nürnberg. Besonders hervorgehoben sei der Beitrag über Die geographische Lage und die wirtschaftliche Bedeutung Nürnbergs.

XI. Literaturkunde.

Von

Prof. Dr. Otto Lyon,
Stadtschulrat in Dresden.

Überblick.

Der Umstand, daß die Ausgabe von Werken und das Erscheinen von Büchern über verstorbene Dichter davon abhängig ist, wann die Werke für den Buchhandel frei werden, und daß außerdem Jubiläen und Gedächtnisfeiern bald diesen, bald jenen Dichter in den Vordergrund der Betrachtung rücken, gibt den Literaturveröffentlichungen und den literaturgeschichtlichen Büchern und Aufsätzen vielfach den Stempel des Willkürlichen, von dem Zufall der Abläufe gewisser Jahresfristen Abhängigen. Es häufen sich dann in einem Jahre die Ausgaben der Werke eines Dichters und der ästhetischen und literarhistorischen Betrachtungen über ihn, wobei naturgemäß infolge der Fülle der Produktion und durch den eifrigen Wettbewerb auch viel Minderwertiges mit in die Erscheinung tritt. Aus diesem Grunde müssen wir uns im folgenden immer nur auf charakteristische einzelne Ausgaben und Werke beschränken und können grundsätzlich nicht auf den ganzen Umfang der Broschüren über einen Dichter eingehen. Auch die zahlreichen Veröffentlichungen, die den Stempel des Festlich-Banalen sichtbar an sich tragen, können nicht berücksichtigt werden.

Ein hervorragendes Werk, das auch für den Unterricht und die Schule von großer Bedeutung ist, bietet Max Wolff in seinem Shakespeare dar, einem trefflichen und wohlgelungenen Seitenstück zu Bielschowskys Goethe und Bergers Schiller, gleichfalls wie diese Werke im Verlage von Beck in München erschienen (2 Bd., 12 M.). Ganz besonders bemerkenswert ist ferner die Jubiläums-Ausgabe von Goethes sämtlichen Werken in 40 Bänden, herausgegeben von Eduard von der Hellen (in Verbindung mit Konrad Burdach, Wilhelm Creizenach, Alfred Dove, Ludwig Geiger, Albert Köster, Richard M. Meyer, Franz Muncker, Otto Pniower, August Sauer, Erich Schmidt, Oskar Walzel u. a.), Verlag der J. G. Cottaschen Buchhandlung Nachfolger in Stuttgart und Berlin. Der Preis des Bandes beträgt geheftet 1 M. 20 Pf., in Leinwand gebunden 2 M., in Halbfranz gebunden 3 M.

Aus Max Hesses Verlag, Leipzig, sind hervorzuheben die Ausgaben der Dichter Karl Simrock (herausgegeben von G. Klee, 12 Bände, Preis 8 und 12 M.), Ferdinand Freiligrath (herausgegeben von L. Schröder-Iserlohn, 10 Bände, Preis 4 und 6 M.), Eichendorff (herausgegeben von R. von Gottschall, 4 Bände), Feuchtersleben (heraus-

gegeben von R. Guttmann, 5 Bände), Jeremias Gotthelf (herausgegeben von Adolf Bartels, 10 Bände), Anastasius Grün (herausgegeben von A. Schlossar, 10 Bände), Matthias Claudius (herausgegeben von G. Behrmann), der Kinder- und Hausmärchen Grimms (herausgegeben von Heinrich Wolgast) u. a. Auch diese Ausgaben weisen die Vorzüge der Hesseschen „Neuen Leipziger Klassiker-Ausgaben" auf: es fehlt nichts Wesentliches und Charakteristisches, die Textbehandlung ist sorgfältig, die neueste Forschung ist stets eingehend berücksichtigt und Ausstattung, Druck und Einband sind gediegen, der Preis ist mäßig. Für die Schule wie für das Haus sind diese Ausgaben gleich wertvoll. Ebenso verdienen Meyers Klassiker-Ausgaben die wärmste Empfehlung.

Auch die Gesamtausgabe von J. V. Scheffels Werken, die bei Bonz in Stuttgart erscheint und von J. Proelß herausgegeben wird (Preis des Bandes 1,50 M.), wird vielen sehr willkommen sein. Dankenswert ist die Neuherausgabe von Adolf Sterns von dem eigenartigen Zauber persönlichen Erlebens durchwehte Otto Ludwig-Biographie (Leipzig, Grunow, 5 M.). Mit großem und lebendigem Anteil wird auch die Gesamtausgabe der Werke Detlevs von Liliencron aufgenommen werden (Verlag von Schuster & Loeffler, Berlin, 14 Bände), sowie die Sammlung der illustrierten Dichtermonographien, die Paul Remer in dem gleichen Verlage herausgibt (Schuster & Loeffler, bisher 45 Bände, Preis des Bandes elegant kart. 1,50, in Leder gebunden 2,50 M.). Darunter findet sich auch eine Monographie über Detler und Liliencron von Paul Remer, die zugleich die beste Erläuterung zu der Gesamtausgabe der Liliencronschen Dichtungen ist. Aus der berühmten Teubnerschen Sammlung „Aus Natur und Geisteswelt" sei hier auf O. Külpe, Kant (Leipzig, B. G. Teubner, Preis des Bändchens 1 M.), verwiesen, eine Schrift, die in ganz vortrefflicher Weise in Kants Leben und Schaffen einführt und für den Lehrer des Deutschen bei der Behandlung Schillers unentbehrlich ist. In vollständig neuer Bearbeitung erscheinen auch Hempels Klassiker-Ausgaben (Berlin, Bong & Co.) unter dem wenig sympathischen Namen „Goldene Klassiker-Bibliothek". Diese Ausgaben entsprechen in ihrer Neubearbeitung durch tüchtige Fachmänner den Anforderungen durchaus, die man vom heutigen Standpunkte der Wissenschaft und des Lebens an solche Darbietungen unserer klassischen Dichtungen stellen muß. Besonders für die Schule wie für Volksbibliotheken geeignet sind die trefflichen Ausgaben der Deutschen Dichter-Gedächtnisstiftung (herausgegeben von dem bahnbrechenden Führer auf dem Gebiete der freien öffentlichen Bibliotheken: Dr. Ernst Schulze, Hamburg, Gutenbergverlag). Das Beste aus unserer Literatur, das allen Kreisen unseres Volkes zugeführt und in ihm immer erneut lebendig werden muß, wird hier in guter Ausstattung und hübschen gediegenen Bänden zu einem überaus mäßigen Preise dargeboten. Dagegen wird sich aus Richard Dehmels gesammelten Werken (Berlin, S. Fischer, 10 Bände) nur wenig für die Jugend gewinnen lassen, da seine mystisch-sinnliche Art, die Dinge zu erfassen, und seine schwer dahinschreitende Ausdrucksweise über Köpfe und Herzen der Jugend hinweggeht, auch in seinen Kinderliedern.

Aus der Sammlung Göschen, auf deren treffliche Ausgaben dichterischer Schöpfungen bereits früher von mir hingewiesen worden ist, sei hier besonders die „Allgemeine Ästhetik" von Max Diez (Leipzig,

Göschen, Preis 0,80 M.) hervorgehoben. Das Buch wird dem, der einen guten Überblick der bisherigen Ästhetik in knapper und gewandter Form wünscht, gute Dienste leisten. In neuer Auflage erschien Volkelts prächtige Ästhetik des Tragischen (München, Beck, Preis 10 M.). Ihr neues Schönheitsideal verkündet Ellen Key in ihrem neuesten Werke „Persönlichkeit und Schönheit" (Berlin, S. Fischer, 5 M.).

Zum Schluß sei noch auf drei bedeutsame Werke hingewiesen. „Die Bildungsideale einer großen Vergangenheit sucht, wie J. V. Widmann sich einmal ausgedrückt hat, Lienhard für die Gegenwart fruchtbar zu machen," nämlich in seinem Werke: „Wege nach Weimar" (Stuttgart, Greiner & Pfeiffer, 5 Bände, Preis des Bandes 3,50 M.). Lienhards Ziel ist es, über der bürgerlichen Welt mit ihren Nützlichkeiten, Notwendigkeiten und Zweckmäßigkeiten ein hohes und geläutertes Reich höheren reineren Menschentums zu errichten, und zu diesem Zwecke greift er tief hinein in die Weltanschauung unserer klassischen Dichter des achtzehnten Jahrhunderts. Aber er setzt sie stets in Beziehung zur Gegenwart, zu dem unmittelbar Lebendigen. Die bisher erschienenen fünf Bände enthalten: Heinrich von Stein und Emerson (Band I), Shakespeare und Homer (II), Friedrich der Große (III), Herder und Jean Paul (IV) und Schiller (V). Der letzte, sechste Band wird Goethe bringen. Möchten sich recht viele in Lienhards große Arbeit vertiefen, damit das Ziel näher und näher rückt.

Von besonderem Werte ist die von Alfred Biese verfaßte Deutsche Literaturgeschichte (München, Beck 1907, I. Band, Preis 5,50 M.), die uns in ihrem I. Bande bis Herder führt. Bieses feine Art, die Dichter und deren Werke zu betrachten und unter große Gesichtspunkte zu ordnen, tritt in diesem Werke überall glänzend hervor, so daß das Buch für die Jugend und für die Schule, auf deren Bedürfnisse im besten Sinne das ganze Werk zugeschnitten ist, eine wertvolle Bereicherung bedeutet. Endlich sei noch darauf hingewiesen, daß aus Eduard Engels Geschichte der deutschen Literatur ein Sonderabdruck unter dem Titel erschienen ist: „Geschichte der deutschen Literatur des neunzehnten Jahrhunderts und der Gegenwart" (Wien und Leipzig, F. Tempsky und G. Freytag). Indem wir auf unsere Besprechung der Literaturgeschichte Engels im vorigen Jahrgange verweisen, wollen wir nicht unterlassen, auch auf diesen Sonderabdruck, der gewiß allen Freunden unserer lebendigen Gegenwartsdichtung willkommen sein wird, empfehlend aufmerksam zu machen. Wir unterschreiben keineswegs jedes Urteil Engels. So ist z. B. sein Urteil über Martin Greif (S. 212 und S. 213) u. a. völlig verfehlt. Aber darauf kommt es nicht an. Die Hauptsache ist die Durchführung des Grundsatzes: „Der Weg zur Kunst führt nicht durch die Wissenschaft, sondern geradeaus durch den Genuß der Kunstwerke selbst" und das völlige Freisein des Buches von geistreichelndem oder gar hämisch witzelndem Gerede, das sich in unseren neueren Literaturwerken in so elender Weise breit macht und uns so vielfach den Genuß an unseren Dichtern verekelt. Im allgemeinen erweist sich Eduard Engel als ein guter und zuverlässiger Führer zum Kunstgenuß und damit als ein wahrer und echter Kunsterzieher im besten Sinne des Wortes.

Literatur.

I. Literaturgeschichtliches und Ausgaben von Dichtungen. Zeitschriften.

1. **Agnes Willms Wildermuth**, Friedrich Rückert, der Dichter des deutschen Volkes und der deutschen Familie. Ein Lebensbild. Stuttgart, J. F. Steinkopf. Geb. 4 M.

Eine anspruchslose, literarisch nichts Neues bringende Erzählung, die Leben und Werke Rückerts in schlichter und natürlicher Sprache behandelt. Gerade durch diese einfache, des gelehrten Apparats entkleidete Darstellung aber ist das Buch von guter Wirkung und ist deshalb der Jugend zu empfehlen.

2. **Hans Lindau**, Gustav Freytag. Leipzig 1907, S. Hirzel. 8 M.

Nachdem Gustav Freytag selbst in seinen Erinnerungen alles vor der Öffentlichkeit niedergelegt hat, was er für diese von seinen Lebensumständen für wichtig und mitteilenswert hielt, ist es eine schwierige Aufgabe, sein Leben, seine Person und seine Werke aufs neue zu behandeln. Hans Lindau hat aber dieses schwere Werk in ausgezeichneter Weise gelöst. Indem er sich an die Werke, an Entwürfe und im Nachlasse erhaltene Schriftstücke hielt, ist es ihm gelungen, uns den Herzschlag Gustav Freytags fühlen zu lassen und uns in die innerste Welt dieser fesselnden Persönlichkeit hineinzuführen. Mit feinem Sinne versteht er es, die Werke dieses feingeistigen Schriftstellers und Dichters in ihrer Entwicklung zu verfolgen und ihr Entstehen uns vor die Augen zu stellen, so daß wir mit staunendem Blicke in die Werkstatt des Dichters hineinzuschauen vermögen. Gerade für den Unterricht in der deutschen Literatur und Dichtung ist das Verfahren Lindaus vorbildlich. Das Werk sei daher dem Lehrer des Deutschen warm empfohlen, wird aber auch dem Hause und jedem Freunde unserer guten Dichtung willkommen sein. Vielleicht ist es auch für manchen Lehrer nicht uninteressant, auf S. 361 das ausführlich wiedergegebene Reifezeugnis G. Freytags zu lesen, das dieser am 30. März 1835 von der Königlichen Prüfungskommission am Gymnasium zu Öls erhielt. Wer wird nicht zum Nachdenken über die so überflüssige Orthographiequal in unseren Schulen genötigt, wenn er in dem Reifezeugnis dieses späteren Meisters der Sprache, der gerade in bezug auf Korrektheit ein unvergleichliches Muster darstellt, die Bemerkung liest, daß Gustav Freytag „in Interpunktion und Orthographie nachlässiger" war, als in seinem Vortrage? Und so bietet das Buch eine Fülle von Anregungen.

3. **Weichers** Deutsche Literaturgeschichte. II. Teil. Das neunzehnte Jahrhundert. Zunächst für Oberprimaner und Studierende, dargestellt von Dr. Robert Riemann. Leipzig 1907, Dieterichsche Verlagsh. Geb. 1,20 M.

Das vorliegende Werk, der zweite Teil der trefflichen, bei Weicher erscheinenden Literaturgeschichte, führt in dem vorliegenden Bande in knapper, aber umsichtiger und feinsinniger Weise in die Literaturentwicklung des neunzehnten Jahrhunderts ein. Ausgeschlossen sind hier Goethe und Schiller, die bereits im ersten Teile behandelt worden sind. Am besten ist dem Verfasser die erste Hälfte des Werkes gelungen, in der die ältere Zeit des neunzehnten Jahrhunderts dargestellt wird. Die schwierige Aufgabe, auch die Dichtung der Neuzeit in einer auf hoher Warte stehenden, überschauenden Weise zu behandeln, hat er nicht gelöst. Sein Urteil über Geibel ist zu subjektiv und zu sehr

von gewissen modernistischen Anschauungen, die aber heute überwunden sind, eingeengt. Die Bedeutung des Naturalismus und Impressionismus wird viel zu gering veranschlagt. Unzulänglich ist die Darstellung Nietzsches. Weshalb Wilhelm Arent, einer der unbedeutendsten und unreifsten, mit seinen „Modernen Dichtercharakteren" erwähnt ist, während andere, wirklich bedeutende, gar nicht genannt sind, ist aus Anlage und Plan des Buches nicht zu ersehen und macht den Eindruck der Willkür. Abgesehen von diesen Ungleichmäßigkeiten und von einer Zahl allzu rascher Urteile muß man dem Buche jedoch seiner klaren Darstellung und seines frischen, lebendigen Tones wegen Anerkennung zollen. Wenn wir auch manchem Urteil nicht zuzustimmen vermögen, so begrüßen wir doch die persönliche Note, die dieses Buch auszeichnet und uns mit mattherziger Leitfadenweisheit verschont, mit Freude. Es wird namentlich reiferen jungen Geistern, besonders Abiturienten und Studenten, gute Dienste leisten.

4. **E. M. Hamann**, Abriß der Geschichte der deutschen Literatur. Zum Gebrauche an höheren Unterrichtsanstalten und zur Selbstbelehrung. 5., vollständig neu bearb. Aufl. Freiburg i. B. 1907, Herdersche Verlagsh. 2,70 M.

Hamann erweist sich im allgemeinen als ein feinsinniger und objektiver Beurteiler unserer Literatur und stellt ihre Entwicklung in gewandter und fesselnder Weise dar. Daß er dabei aber vielfach den kirchlich-katholischen Standpunkt betont, wirkt an einzelnen Stellen störend. Während er sich Walther von der Vogelweide, Luther, Hans Sachs u. a. gegenüber weise Zurückhaltung auflegt und sich sichtlich ruhiger Objektivität befleißigt, wird er gegen Ulrich von Hutten, Fischart, Lessing u. a. in einzelnen Ausdrücken, zum Teil auch im Gesamturteil ungerecht. Zuweilen gruppiert er die Dichter sogar in katholische und nichtkatholische, wie S. 289 f. die Lyriker. Sehr dankenswert dagegen ist es, daß er auf manchen, sonst wenig oder gar nicht beachteten feingeistigen Schriftsteller oder Dichter aufmerksam macht, wie S. 81 auf Martin von Cochem (1630—1712) und den Elsässer Jakob Balde (1604 bis 1668). Wenn man von der zu starken Betonung des Kirchlich-Katholischen und der dadurch herbeigeführten Befangenheit in der Beurteilung einzelner Personen und Werke, zuweilen auch ganzer Strömungen und Richtungen absieht, so ist die Arbeit Hamanns als eine ästhetisch und literarisch tüchtige zu bezeichnen, die namentlich der Lehrer und jeder Urteilsfähige mit Nutzen lesen wird.

5. **Karl Cornelius**, Leitfaden der deutschen Literaturgeschichte in Fragen und Antworten mit Angabe des Inhalts und des Grundgedankens der Dichtungen. Paderborn 1907, F. Schöningh. 2,40 M.

Für die Behandlung der Dichtungen in der Schule bieten die vorliegenden Ausführungen wegen der eingehenden Darlegungen über den Inhalt der Dichtungen nach den verschiedensten Richtungen hin wertvollen Stoff.

6. Prof. Dr. **Siegfried Robert Nagel**, Deutscher Literaturatlas. Wien 1907, C. Fromme. 6 M.

Ein eigentlicher Atlas ist das vorliegende Werk nicht. Es besteht vielmehr aus fünfzehn Karten, auf denen Länder- und Autorennamen abgedruckt und miteinander in Verbindung gebracht sind. Zu den fünfzehn Hauptkarten treten dreißig Nebenkarten. Die geographische Verteilung und die geschichtliche Entwicklung sowie die Lebensgänge verschiedener Dichter sind so in graphischer Weise dargestellt und in Verbindung gebracht. Die Karten sind klar und übersichtlich.

7. **Böttticher und Kinzel**, Geschichte der deutschen Literatur und Sprache. 12.—15. verb. Aufl. (23.—30. Tausend). Halle a. S., Buchh. des Waisenhauses. Geb. 1,80 M.

Wie die „Denkmäler" der deutschen Literatur, die von Bötticher und Kinzel herausgegeben sind, eine meisterliche Einführung in unser deutsches Schrifttum darstellen, so ist auch die vorliegende Literaturgeschichte, die Krönung der „Denkmäler", eine ausgezeichnete Arbeit. Die Vorzüge des Werkes sind allgemein anerkannt, so daß hier eine eingehende Besprechung nicht mehr nötig ist. Möge das Buch zur Belebung des literarhistorischen Unterrichts in unseren Schulen vielfältige Benutzung finden.

8. **Friedrich Arnold**, Das deutsche Volkslied. Ausgabe A. Prenzlau 1907, C. Vincent. 1,75 M.

Die hier gebotene Auswahl von Volksliedern, die auf den ausgezeichneten Forschungen und Sammlungen von Erk, Böhme u. a. beruht, ist vortrefflich und verdient, nebst den angefügten erläuternden Anmerkungen, warme Empfehlung. Die Melodien sollen später in einem besonderen Bande, mit Klavierbegleitung, folgen.

9. Dr. **K. Kretschmer**, Geh. Regierungsrat, Geschichte der deutschen Nationalliteratur. Nebst einer Poetik. Für höhere Schulen usw. Mit Abbildungen. Habelschwerdt 1907, Franke. 2,50 M.

Das Buch verdient um deswillen Lob, weil der Verfasser nur das Wesentliche und für die Entwicklung Bedeutsame behandelt und alles Unwesentliche ausscheidet. Störend wirkt jedoch die einseitig durchgeführte Ausbautechnik. Diese fortgesetzt wiederkehrenden schematischen Gliederungen aller größeren Dichtungen, vom Nibelungenliede an bis zu Webers Dreizehnlinden, nach Exposition, steigender Handlung, Höhepunkt, fallender Handlung und Katastrophe wirkt ermüdend und muß jeden ästhetischen Genuß der Dichtung ersticken.

10. Lic. **E. Fischer**, Seminardir., Zur deutschen Literatur. Ein Hilfsbuch für den Unterricht in Seminaren u. höh. Schulen usw. 3. Aufl. Breslau 1907, C. Dülfer. Geb. 2,20 M.

Der Verfasser gibt aus grundsätzlichen Bedenken gegen die üblichen Literaturgeschichtsdarstellungen keine abgerundete Literaturgeschichte, sondern lediglich ein in Gliederungen gruppierte Übersicht jeder einzelnen Entwicklungsstufe und Dispositionen aller wichtigeren Dichtungen. Sogar Goethes Gedicht „An den Mond" und ähnliche zarte poetische Gebilde werden disponiert. Der Lehrer kann das Buch, unter Anwendung der notwendigen Kritik, weise nutzen, in die Hand des Schülers gehört es nicht.

11. Dr. **Wilhelm Mießner**, Ein Menschenleben. Alltagsbriefe unserer Klassiker. Ausgewählt und eingeleitet. Berlin 1907, Verlag Dr. Wedekind & Co. Geb. 4,50 M.

Es war ein glücklicher Gedanke, eine Reihe gut ausgewählter Briefe unserer klassischen deutschen Dichter zum Bilde eines Menschenlebens zu vereinigen. Gerade die Briefe aus unserer klassischen Zeit wirken durch ihre Unmittelbarkeit und ihren seelisch großartigen Gehalt auf unsere Jugend mächtig ein und tragen zur Vertiefung des Empfindungslebens, sowie zur Erziehung zu einer natürlichen und doch formvollendeten Sprech- und Schreibweise ganz bedeutend und nachdrücklich bei. Das vorliegende Buch sei daher unserer Schule und unserer Jugend warm ans Herz gelegt.

12. **Gotthold Klee**, Karl Simrock. Sein Leben und sein Schaffen. 32 S. Leipzig 1907, M. Hesse.

Der vorliegende kleine Sonderabdruck aus Klees Ausgabe von Simrocks Werken in zwölf Bänden zeigt den umsichtigen literarischen Forscher und gewandten Stilisten, als der uns Klee aus seinen Schriften bekannt ist. Simrocks Persönlichkeit und Lebenswerk verdient es, in unserem Volke immer mehr bekannt und verstanden zu werden. Die vorliegende Schrift verdient daher die weiteste Verbreitung.

13. **Oskar Kobel**, Kurzer Abriß der Lehre von der Dichtkunst. 3. Aufl. Breslau 1907, H. Handel. 40 Pf.

Die Erklärungen der einzelnen Dichtungsarten sind nicht immer einwandfrei. Ein näheres Eingehen auf die Geschichte der Dichtungsformen, aus der sie uns erst wirklich klar werden, ist zu vermissen. Daher die falsche Erklärung von Ballade und Romanze u. a. Im allgemeinen ist mit solchen Abrissen der Poetik, die nicht auf der gesicherten Grundlage der geschichtlichen Sprachforschung stehen, niemand gedient, am allerwenigsten der Schule.

14. **Gustav Adolf Erdmann**, Wilhelm Jensen. Sein Leben und Dichten. Leipzig, B. Elischer Nachf. 2,50 M.

Diese warmherzig geschriebene Einführung in das Leben und Dichten Wilhelm Jensens, dieser sympathischen Dichtergestalt unserer Zeit, sei allen Freunden des Dichters angelegentlich empfohlen.

15. P. **Heinrich Gotzes**, Die Tiersage in der Dichtung. Frankfurter zeitgemäße Broschüren, gegründet von Paul Haffner, Johannes Jansen und E. Th. Thissen. Bd. XXVI, Heft 11. Hamm 1907, Breer & Thiemann. 50 Pf.

Die vorliegende literarhistorische Untersuchung, die sich mit der Entstehung des Tierepos und der Tierfabel beschäftigt und die Hauptvertreter dieser Dichtungsarten schildert, gibt einen hübschen Überblick über diese Dichtungen bis zum Ausgang des achtzehnten Jahrhunderts. Leider geht die Schrift auf Tierepos und Tierfabel des neunzehnten Jahrhunderts nicht ein.

16. **Otto Eismann**, Rektor, Schiller und seine Bedeutung für die Schule, insbesondere die Volksschule. Greßlers pädagogische Blätter. Heft 1. Langensalza, Schulbuchh. 50 Pf.

Der Verfasser untersucht vor allem die Frage, was von Schillers Dichtungen in der Volksschule gelesen und behandelt werden kann, und wendet sich mit warmem Herzen gegen Verkürzungen und Verstümmelungen Schillerscher Dichtungen in Volksschullesebüchern und Schillerausgaben für die Jugend.

17. **Peter Sturz** (1736—1779). Rousseau. Ein Beitrag zu seiner Charakteristik und Darstellung seines Aufenthalts auf preußischem Gebiet. Herausgeg. von Rektor W Hardt. 32 S. Greßlers pädagogische Blätter. Heft 4. Ebendas. 50 Pf.

Die fesselnden Aufzeichnungen, die Helfrich Peter Sturz, dieser bedeutende Staatsmann in Kopenhagen und intime Freund Klopstocks, in seinen „Denkwürdigkeiten von Johann Jakob Rousseau“ gegeben hat, werden hier zu einem Teile veröffentlicht und den weitesten Kreisen zugänglich gemacht.

18. **L. Geiger**, Jean Jacques Rousseau, sein Leben und seine Werke (Wissenschaft u. Bildung). Leipzig 1907, Quelle & Meyer. Geb. 1,25 M.

Die von dem Privatdozenten Dr. Paul Herre herausgegebenen hübschen Bändchen, die unter dem Titel „Wissenschaft und Bildung“

Einzeldarstellungen aus allen Gebieten des Wissens bringen, haben sich großen Beifall erworben und verdienen weite Verbreitung. Auch das vorliegende Bändchen über Rousseau führt in knapper und lebensvoller Weise in Rousseaus Werke und Leben ein, so daß es aufs beste empfohlen werden kann. Nicht nur die reifere Jugend, sondern der Gebildete überhaupt erhält hier eine auf den neuesten Forschungen beruhende Darstellung der Persönlichkeit Rousseaus und seines Schaffens, die in gewandtem Stil geschrieben ist und von Anfang bis zu Ende fesselt.

19. **Goethes Werke**, herausgegeben von Prof. Dr. **Karl Heinemann**. (Meyers Klassiker-Ausgaben, herausgegeben von Prof. Dr. **Ernst Elster**.) Leipzig, Bibliographisches Institut. Geb. je 2 M.
   18. Band: **Fastnachtsspiele und Verwandtes**, herausgeg. von Prof. Dr. **Theodor Matthias**.
   23. Band: **Schriften über bildende Kunst**, II., herausgeg. von Prof. Dr. **Otto Harnack**.
   26. Band: **Theater und Literatur**, II., herausgeg. v. Prof. Dr. **Georg Ellinger**.
   29. Band: **Schriften zur Naturwissenschaft**. Auswahl I. Von **Wilhelm Bölsche**.

Die vorliegenden Bände der vornehmen Meyerschen Goetheausgabe, die besonders die kleineren Schriften und die Aufsätze zur Naturwissenschaft enthalten, verdienen das gleiche Lob wie die früheren Bände. Knappheit, wissenschaftliche Sorgfalt und Genauigkeit, kritische Behandlung des Textes und Berücksichtigung der neuesten Untersuchungen zeichnen diese Ausgaben aus und machen sie zu einem wertvollen Schatze für Haus und Schule. Ausstattung, Format, Druck und Einband sind geschmackvoll, durchaus gediegen und gefällig.

20. **Bibliothek deutscher Klassiker für Schule und Haus**, begründet von Dr. **Wilhelm Lindemann**. Freiburg i. B. 1907, Herdersche Verlagshandlung. Geb. je 3 M.
   Lessing und Wieland. Für Schule und Haus, herausgeg. von Prof. Dr. **Otto Hellinghaus**.
   Klopstocks Werke. Der Göttinger Dichterbund. Für Schule und Haus, herausgeg. von Prof. Dr. **Otto Hellinghaus**.
   Ausgewählte Werke von Herder, Claudius, Bürger und Jean Paul. Von Prof. Dr. **Otto Hellinghaus**.

Auswahl und Behandlung sind vorzüglich. Wir geben unserer lebhaften Freude Ausdruck, daß in den vorliegenden Auswahlausgaben unserer Jugend in so knapper Form das Beste und Trefflichste aus den Schätzen unserer klassischen Dichtung dargeboten wird. Gerade das ist es, was unsere Schulen brauchen und was auch der Familie hochwillkommen sein wird. Auch hier zeigt sich in der Beschränkung der Meister.

21. **Euphorion**, Zeitschrift für Literaturgeschichte. Herausgegeben von **August Sauer**. XIII. Bd., 4. Heft. Jahrg. 1906. 6. Ergänzungsheft. 1906. XIV. Bd., 1.—3. Heft. 1907. Wien 1907, C. Fromme. Jährlich erscheinen 4 Hefte im Umfange von je 13 Bogen, die einen Band bilden. Preis des Heftes 4 M., des Bandes 16 M.

Diese hervorragende Literaturzeitschrift darf in keiner Schulbibliothek fehlen. Es sei nur hingewiesen auf Aufsätze wie **Wilhelm Kosch**, Zur Geschichte der Heidelberger Romantik (XIV, 2. Heft, S. 310ff.), **Wolrad Eigenbrodt**, Mörikestudien (Denk' es, o Seele!), **Karl Jungmann**, Die pädagogische Provinz in W. Meisters Wanderjahren,

oder kleinere Mitteilungen wie: Albert Leitzmann, Ein traditioneller Fehler in Schillers Größe der Welt u. a., um zu zeigen, wie unentbehrlich dem Lehrer die hier gebotene Verbindung mit der wissenschaftlichen Forschung ist.

Von anderen Zeitschriften, die dem Lehrer, namentlich im literaturkundlichen und sprachgeschichtlichen Unterricht zur Hand sein müssen, seien hier noch hervorgehoben:

22. Das literarische Echo, Halbmonatschrift für Literaturfreunde. Herausgeg. von Dr. Josef Ettlinger. Berlin, Egon Fleischel & Co. Jahrg. 9 u. 10 (bis Heft 15). Erscheint monatl. 2mal. Jährl. 16 M., vierteljährl. 4 M.
23. Der Kunstwart. Herausgeg. von Ferd. Avenarius, München, Georg D. W. Callwey. 21. Jahrg. Erscheint monatlich 2mal. Jährlich 14 M.

Der Kunstwart ist besonders ein Vorkämpfer für einen gesunden Geschmack auf dem Gebiete der Poesie, bildenden Kunst und Musik. Er ist ein sicherer Führer durch die starke künstlerische Produktion unserer Zeit und wirkt nach allen Seiten hin kunsterzieherisch und geschmackbildend.

24. Zeitschrift für den deutschen Unterricht. Herausgeg. von O. Lyon. Leipzig 1907, B. G. Teubner. 21. Jahrg. (Begründet unter Mitwirkung von Rudolf Hildebrand.) Erscheint monatlich. Jährl. 12 M.
25. Eckart, Ein deutsches Literaturblatt. Herausgegeben vom Zentralverein zur Gründung von Volksbibliotheken. Jahrg. 1906/1907 u. Jahrg. 1907/1908 (bis Heft 6). Erscheint am 15. jedes Monats. Berlin, Schriftenvertriebsanstalt. Vierteljährlich 1 M.

Wir verweisen auf unsere Würdigung der Zeitschrift im vorigen Jahrgange.

II. Schulausgaben.

Von Schulausgaben für den deutschen Unterricht seien aus dem Jahrgange 1907 empfohlen:

1. Denkmäler der älteren deutschen Literatur. Herausgegeben von G. Bötticher und C. Kinzel. Halle 1907, Buchh. des Waisenhauses.
   - I, 3: Das Nibelungenlied im Auszuge nach dem Urtext mit den entsprechenden Abschnitten der Wölsungensage erläutert und mit den nötigen Hilfsmitteln versehen von G. Bötticher und C. Kinzel. 9. Aufl. 1,40 M.
   - II, 1: Walther von der Vogelweide und des Minnesangs Frühling. Ausgewählt, übersetzt und erläutert von Prof. Dr. Carl Kinzel. 14. Aufl. 1,10 M.
   - II, 2: Der arme Heinrich nebst dem Inhalte des „Erec" und „Iwein" von Hartmann v. Aue und Meier Helmbrecht von Wernher dem Gärtner. Übersetzt u. erläut. v. Gotthold Bötticher. 4. Aufl.
   - III, 3: Martin Luther. Eine Auswahl aus seinen Schriften in alter Sprachform. Von Prof. Dr. Richard Neubauer. 2,80 M.
   - IV, 1: Die Literatur des siebzehnten Jahrhunderts. Ausgewählt und erläutert von Gotthold Bötticher. 1,20 M.

Das schöne Werk Böttichers und Kinzels, das für unsere Schulen unentbehrlich und für eine gründliche Kenntnis unserer älteren deutschen Literatur überaus förderlich ist, sei, wie wir es schon wiederholt getan haben, aufs neue Schule und Haus warm ans Herz gelegt.

2. **Velhagen** und **Klasings** Sammlung deutscher Schulausgaben. Bielefeld, Velhagen & Klasing.
   Oberon, ein Gedicht in zwölf Gesängen von Christoph Martin Wieland. Herausgegeben von Prof. Dr. Edmund v. Sallwürk.
   Annette v. Droste-Hülshoff, eine Auswahl aus ihren Gedichten. Herausgegeben von Prof. Dr. Schmitz-Mancy.
   Hilfsbuch zu Homer, zum Gebrauch für die Lektüre der deutschen Odyssee und Ilias. Von Dr. Hermann Muchau.

Die bekannten Schulausgaben Velhagen und Klasings sind durchgängig von so bewährten Händen bearbeitet und zeigen eine so gründliche Kenntnis der Literatur und der Dichter, sowie solches Vertrautsein mit den Bedürfnissen der Schule, daß sie als zuverlässige und erfolgreiche Führer für den Unterricht die nachdrücklichste Empfehlung verdienen. Das Hilfsbuch zu Homer ist eine gründliche und umsichtige Arbeit, die namentlich Realgymnasien und Oberrealschulen zu empfehlen ist.

3. Deutsche Schulausgaben. Herausgegeben von Dr. J. Ziehen. Dresden, L. Ehlermann.
   43. Band: Shakespeare, Julius Cäsar. Herausgegeben von Dr. E. Wasserzieher.
   44. Band: Rückerts Gedichte. In Auswahl herausgegeben von Prof. Dr. Hugo Schladebach.
   45. Band: Bismarcks Reden und Briefe in Auswahl. Herausgeg. von Prof. E. Stutzer.
   46. Band: Begleitstoffe zur Deutschen Literaturgeschichte des 16.—18. Jahrhunderts. Herausgeg. von Prof. Dr. Carl Kinzel. (Eine Auswahl aus Hans Sachs, Ulrich von Hutten, Fischart, dem Volkslied, Martin Opitz, Fleming, Simon Dach, Friedrich von Logau, Andreas Gryphius, Grimmelshausens Simplicissimus, Albrecht von Haller, Hagedorn, Gellert, E. von Kleist und Gleim).
   47. Band: Sophokles, König Ödipus. Übersetzt v. Martin Wohlrab.

Die Bändchen der vortrefflichen Ziehenschen Ausgaben bieten Neues und Fesselndes in Stoff und Auswahl, sowie in den Anmerkungen und Einleitungen. Sie sind daher für den deutschen Unterricht von besonderem Werte.

4. Schulausgaben deutscher Klassiker. Leipzig 1907, Fr. Brandstetter.
   Die Jungfrau von Orleans von Friedrich Schiller. Herausgegeben von Dr. O. Lehmann. 2. Aufl. Kart. 60 Pf.

Die Ausgabe Lehmanns verdient wegen ihrer geschickten methodischen Behandlung besonderes Lob. Neben knappen Anmerkungen bieten die jedem Aufzuge angefügten Fragen und die zusammenfassenden Betrachtungen über Drama und Dichter am Schlusse des Stückes vortreffliche Winke zur Einführung in den menschlichen und künstlerischen Gehalt des Dramas.

5. **Aschendorffs** Sammlung auserlesener Werke der Literatur. Münster i. W. 1907, Aschendorffsche Buchhandlung.
   Schiller, Die Verschwörung des Fiesko zu Genua. Herausgegeben von Dr. Ferdinand Hoffmann.
   Gudrun nach der Übersetzung von Karl Simrock. Herausgegeben von Dr. E. Wasserzieher.
   Das Nibelungenlied nach der Übersetzung von Karl Simrock. Herausgegeben von Dr. E. Wasserzieher.

6. **Ferd. Schöninghs** Ausgaben deutscher Klassiker. Paderborn 1906 und 1907, F. Schöningh.
   Homers Ilias. Nach der ersten Ausgabe der deutschen Übersetzung von Johann Heinrich Voß. Für den Schulgebrauch verkürzt und eingerichtet von Dr. J. A. Kilb. Geb. 1,30 M.
   Poesie und Prosa aus dem 16., 17. und 18. Jahrhundert. Ausgewählt von F. Weicken. Geb. 2,10 M.
   Schiller, Don Carlos. Herausgeg. v. Dr. Max Georges. Geb. 2 M.
   Uhland, Ludwig der Baier. Herausgeg. v. Dr. H. Schneider. Geb. 1,30 M.
   Friedrich Hebbel, Die Nibelungen. Herausgegeben von C. Schmitt.
   Der schwäbische Dichterkreis. Von Chr. A. Ohly. Geb. 1,50 M.
7. Auswahl für die Schule aus den Werken deutscher Dichter. Karlsruhe 1907, J. J. Reiff. Geb. je 50 Pf.
   3. Bändchen: Goethes Iphigenie auf Tauris. Schulausgabe von Ludwig Sevin.
   4. Bändchen: Goethes Hermann und Dorothea. Schulausgabe von Ludwig Sevin.
8. Dr. **Wilh. Reuter,** Perlen aus dem Schatze deutscher Dichtung. Proben zur Literaturkunde. 3. Aufl., bearbeitet von Lorenz Lütteken. Freiburg i. B. 1907, Herdersche Verlagsh. Geb. 2,50 M.

Die gute und empfehlenswerte Auswahl umfaßt deutsche Dichtungen vom Hildebrandslied und Otfrieds Evangelienbuch, sowie dem Nibelungenlied und der Gudrun an bis zu Gustav Falke, Karl Busse und Otto Julius Bierbaum.

9. Parzival, Rittergedicht von Wolfram von Eschenbach. Auszug zum Schulgebrauche herausgegeben von Friedrich Polack. Leipzig, Th. Hofmann.

Bei dem großen Umfange des Gedichtes dürfte dieser Auszug mit gut ausgewählten Textstellen in Übersetzung der Schule sehr willkommen sein.

10. Deutsche Bücherei. Herausgegeben von Gymnasialoberl. Dr. A. Reimann. Berlin, Verlag Deutsche Bücherei.
    Band 86: Elly Steffen, Aus deutscher Vorzeit. Vier alte Werke deutscher Dichtung in kurzer, neuhochdeutscher Prosafassung. 30 Pf.

Das vortreffliche Bändchen umfaßt: Gudrun, Otto mit dem Barte, Flore und Blanscheflur und den guten Gerhard. Als Anhang ist der arme Heinrich, von Elly Steffen im Versmaße des Originals neu übersetzt, beigegeben. Die Übersetzung ist sprachlich und metrisch unzulänglich.

11. **Kochs** deutsche Klassikerausgaben. Nürnberg, C. Koch. 30 Pf.
    Goethe, Hermann und Dorothea. Von Dr. Friedrich Dorner.
12. **A. Hirtz,** Rektor, Gedichte. Vom preuß. Unterrichtsminister für die Volksschulen vorgeschrieben, mit Verteilung auf die verschiedenen Stufen der Volksschule. Hamm 1907, Breer & Thiemann. 20 Pf.
13. **Wilhelm Middell,** Ritual der Schulsedanfeier. Mettmann 1907, A. Frickenhaus. 50 Pf.

Die dramatische Vorführung der Erinnerungen an den großen Krieg 1870—1871 durch Schüler kann, wenn sie wirklich gut ausgeführt und nicht gelesen wird (wie der Verfasser will), vielleicht recht wirkungsvoll sein. Ein Versuch empfiehlt sich.

Nicht empfehlen können wir:

14. **O. Bockemühl,** Vaterländisches Festspiel für Schulen und Vereine. Ebendas. 50 Pf.

Es ist eine kritiklose Zusammenstellung aller möglichen Verse. Künstlerische Wirkung ist ausgeschlossen.

XII. Stenographie.

Von
Ernst Richard Freytag,
Seminaroberlehrer in Auerbach i. V.

Immer noch steht wie im vorigen Jahre die stenographische Bewegung im Zeichen des Einheitsgedankens. Es kann jedoch die Aufgabe des Referenten nicht sein, die Geschichte der Bestrebungen, dem deutschen Volke eine Einheitsstenographie zu bescheren, hier ausführlich darzulegen. Nicht nur die Fachzeitschriften, sondern auch die der Allgemeinheit dienenden Preßorgane nahmen reichlich Gelegenheit, alle einzelnen Phasen der Entwicklung zu skizzieren. Sowohl in den Sitzungen des Deutschen Reichstages (11. April 1907) als auch im Preußischen Abgeordnetenhause (41. Sitzung am gleichen Tage) ward die Frage der Einheitsstenographie in fast ausnahmslos zustimmender Weise behandelt, und die Verhandlungen ließen erkennen, daß diese Frage nicht nur in dem engeren Kreise der Stenographie selbst voll gewürdigt wird, sondern daß auch die dem Getriebe stenographischer Politik fernstehenden Kreise sich eingehender mit der Angelegenheit beschäftigten, mehr als man ahnen konnte.*) In allen Blättern wurde das ziemlich umfangreiche Schriftstück der Eingabe des Arbeitsausschusses für Schaffung einer einheitlichen Kurzschrift an das deutsche Reichsamt des Innern auszugsweise und auch im vollen Wortlaut zum Abdruck gebracht, und nicht wenig Beifall erregte die unter dem 31. Oktober an den Vorsitzenden des Deutschen Stenographenbundes Gabelsberger, Prof. Pfaff (Darmstadt) durch den neuen Staatssekretär des Innern Bethmann-Hohlweg gerichtete Antwort auf diese Eingabe. Große Genugtuung rief die verbürgte Mitteilung hervor, daß zu den auf Schaffung eines Einheitssystems für Stenographie gerichteten Bestrebungen und Verhandlungen Vertreter der österreichischen Regierungen zugezogen werden. Dadurch ist zur großen Wahrscheinlichkeit geworden, daß, wenn wir überhaupt ein einheitliches Stenographiesystem bekommen, wir es nicht nur für das Deutsche Reich, sondern für das ganze deutsche Sprachgebiet erhalten, wie auch seinerzeit eine einheitliche Rechtschreibung für dasselbe geschaffen worden ist. Die Hoffnungen auf diese Aussicht sind jedoch durch ein Vorkommnis am 24. November 1907 getrübt worden. Eine Eingabe des Arbeitsausschusses an das Reichsamt des Innern verlangt die Gewißheit, daß etwaige Änderungen an dem Entwurf des Ausschusses

---

*) Bemerkenswert sind in dieser Hinsicht die 30 der Redaktion des Deutschen Stenographen-Kalenders übermittelten Antworten auf das von ihr ausgegangene Rundschreiben: „Brauchen wir eine Einheitsstenographie?" D. St.-Kal. 15. Jahrg. Berlin 1908, Fr. Schulze. S. 125—140.

nur im Einvernehmen zwischen diesem und einer einzuberufenden Regierungskonferenz werden vorgenommen werden, und daß nicht ohne Mitwirkung des Ausschusses die Konferenz allein einen anderen Entwurf zum Beschluß erhebt. Der Vertreter der Gabelsbergerschen Schule widersprach und machte vergeblich Vermittlungsvorschläge. Damit ist die ganze Bewegung auf dem toten Punkte angekommen. Das erscheint dem einen Teile höchst beklagenswert, dem andern ist das Vorkommnis nicht unwillkommen, denn nicht allenthalben fand diese Bewegung um eine Einheitsstenographie Beifall. Der Allgemeine deutsche Stenographenbund faßte auf seinem zweiten Stenographentage am 14. Juli 1907 in Wels folgenden Beschluß:

„Man verkennt nicht den hohen Wert der Einheitlichkeit auf dem Gebiete der Stenographie für Praxis und Unterricht. Man kann jedoch in dem Mittel, eine solche Einheitlichkeit durch eine Konferenz der Vertreter aller in Betracht kommenden Regierungen oder durch gemeinsame Arbeit der Vertreter aller deutschen Kurzschriftsysteme feststellen zu lassen, nicht den richtigen Weg erblicken, ein leistungsfähiges, den Anforderungen der Praxis wie der Wissenschaft entsprechendes Erzeugnis zu schaffen. Man warnt vor dem Versuche, ein nicht erprobtes, bloß theoretisch für gut befundenes System an die Stelle des in jahrzehntelanger Praxis wie Unterricht bewährten Gabelsbergerschen Systems zu setzen."*)

Der gegenwärtige Zustand ist nicht ohne Einwirkung auf die Herausgabe neuer stenographischer Literatur geblieben. Welcher Buchhändler getraute sich, ein neues Lehrbuch bei diesen unsicheren Zeiten zu verlegen! Wie, wenn nun ein neues System den allseitigen Beifall fände und zum Einheitssystem gestempelt würde? Würde die vorhandene Lehrmittelliteratur nicht mit einem Schlage entwertet und Makulatur?

Die Vorsicht, neue Lehrmittel nicht zu verabfassen und zu verlegen, ist begreiflich, und sie erklärt den Mangel an neuen Unterrichtsbehelfen. Auf dem Gebiete der methodischen Unterrichtserteilung hat das Berichtsjahr Hervorragendes nicht zu verzeichnen. Die „Praxis des stenographischen Unterrichts", 5. Jahrgang, seit 1907 im Verlag von Heckner, Wolfenbüttel, fuhr fort, nach wie vor Wissenswertes aus den Erfahrungen des stenographischen Unterrichts nach den verschiedenen Richtungen hin zu bieten. Von beachtlichen Aufsätzen sind zu erwähnen: Brosamen aus dem stenographischen Unterricht, Lektionen aus dem Anfangsunterricht für die neueste Handelsschulklasse von W. Röthig, ein paar Lektionen aus dem Wiederholungskursus v. U. Hagedorn, die Übertragungsaufgabe im Wiederholungsunterricht von H. Joosten usw. Auf dem Gebiete der Unterrichtserteilung herrschte ungemein rege Tätigkeit. Die auf S. 582 unseres Berichts beigebrachten statistischen Nachweise geben hierüber sachgemäße Auskunft. Weitere Erfolge errang das Gabelsbergersche System auch damit, daß die badischen Ministerien die Kenntnis der Stenographie bei einer Beamtenkategorie verlangte, und daß zahlreiche Verfügungen der Behörden die Aneignung der Kurzschrift begünstigten. Noch am Schlusse der Verabfassung unseres Berichtes konnten wir die Verhandlungen des sächsischen Landtages lesen, die darauf ausgingen, die

*) Hierzu wäre noch hinzuzufügen, daß auch das ausgeklügelte Einheitssystem nicht gegen Verbesserungsvorschläge und Änderungsversuche gefeit sein wird. Der Tatendrang, ein neues Kurzschriftsystem zu schaffen, ist ein ungewöhnlicher. Nicht weniger als nahe an 400 Systeme verzeichnet Clemens (s. Nr. 1 d. Korresp.-Bl. 1907), die in Deutschland seit 1657—1906 entstanden sind.

Stenographie als obligatorischen Lehrgegenstand in die neuzugründenden Oberrealschulen einzuführen. Wenn diesem Antrage auch in seinem vollen Umfange nicht entsprochen wurde, so gaben doch die von der Notwendigkeit der Erlernung der Stenographie für die Jugend allseitig zeugenden Auseinandersetzungen dem sächsischen Ministerium des Kultus und öffentlichen Unterrichts Veranlassung, die Seminardirektionen in einer Verordnung die Schülerschaft auf die eminente Wichtigkeit der Erlangung stenographischer Fertigkeit hinzuweisen. Obwohl der stenographische Unterricht wahlfrei ist, so wird doch nach Ostern 1908 kein sächsischer Seminarist mehr ohne stenographische Unterweisung mehr anzutreffen sein.

Literatur.

I. Lehrbücher und ähnliche Unterrichtsbehelfe.

1. **Paul Petzoldt** und **Rudolf Hesse**, Lehrbuch der Gabelsbergerschen Stenographie. I. Teil: Verkehrsschrift. 2. Aufl., vollständig umgearbeitet. 48 S. Plauen i. V. 1907, Selbstverl. Chamissostr. 28 u. Jägerstr. 19. 1 M.

Bereits hatten wir das Lehrbuch aus der Masse der für den Opfertisch bestimmten Rezensionsexemplare ausgeschieden, da neue Auflagen nicht einmal mehr angezeigt, geschweige denn besprochen werden sollen, als uns ein flüchtiger Vergleich zwischen der 1. und 2. Auflage belehrte, daß wir es hier mit einer vollständigen Neuschöpfung zu tun haben, die uns bald zur Überzeugung brachte, daß hier zwei Methodiker mit erfreulichem Eifer an der Arbeit gewesen sind, dem Stenographieunterricht eine zeitgemäße Ausgestaltung zu geben. Ist auch hier Vorsicht geboten und eine sorgfältige Prüfung der Vorschläge und Andeutungen zur Umgestaltung der bisher gebräuchlichen Formen unerläßlich, was am besten wohl eine Unterrichtserteilung mit Zugrundelegung dieses Lehrmittels erreichen könnte, so kann doch schon nach einer Durchsicht des Lehrbuches gesagt werden, daß sich hier ein leitender bedeutungsschwerer Gedanke vorfindet. Wir haben in unserem Beitrag: Stenographie —, der für die 2. Auflage des Enzyklopädischen Handbuchs der Pädagogik von Rein bestimmt ist, für das stenographische Lehrbuch der Zukunft die Forderung aufgestellt, es soll nur Stenographie enthalten. Die zahlreichen Wörterbeispiele müssen typographisch so gegliedert dargeboten werden, daß die Lernenden erkennen, sie bilden deswegen eine Gruppe, weil auf sie eine besondere Schriftbestimmung Anwendung findet. Diese mit Hilfe des Lehrers zu entdecken, wird Ziel des Unterrichts sein. Das Lehrbuch kommt der Verwirklichung dieses Gedankens ziemlich nahe. Es läßt auf seinen mustergültig autographierten Seiten fast nichts als Stenographie stehen. Das ist ein Novum. Die in Typendruck stehenden Schreibaufgaben machen sich räumlich kaum bemerklich. Die Regeln stehen getrennt von den Darbietungen ganz am Schlusse, S. 42—48 sind mit Nummern verzeichnet, auf welche die kleinen Ziffern über den stenographischen Wörtern verweisen. Weil nach der Meinung der Verfasser die beste Übung für den angehenden Stenographen neben vielem Lesen fleißiges Schreiben nach Diktat ist, so sind reichliche, den verschiedenen Unterrichtszweigen des Volksschulunterrichts entnommene Lese- und Schreibaufgaben eingestreut und möglichst bald so gefaßt, daß sie sich zum Diktieren eignen. Was wir auch an dem Lehrmittel prüfen,

den Aufbau des Systems, die Übereignung, die Anwendung — kurz, alles zeigt von großer Überlegung und beachtlicher methodischer Kraft.

2. Dr. **Albert Schramm**, Die Redeschrift des Gabelsbergerschen Systems. (Sammlung Göschen.) 120 S. Leipzig 1908, G. J. Göschen. 80 Pf.

Das angezeigte Bändchen hat als die Fortsetzung einer bereits früher (57. Bd., S. 546) ausführlich besprochenen Arbeit desselben Verfassers: Stenographie nach dem System von F. X. Gabelsberger zu gelten. Beide Bändchen stehen in innerem Zusammenhange miteinander. Das erste behandelt die Verkehrsschrift und das neuerschienene die Redeschrift, sonach bilden beide eine einheitliche, systematische Darstellung des Gabelsbergerschen Systems. Durch die getroffene Einrichtung der Beigabe von Beispielen, Leseübungen und Schreibaufgaben erhebt sich die Unterweisung zu einem wohl zu empfehlenden Hilfsmittel für den Gebrauch in Lehranstalten. Die treffliche Ausstattung unterstützt nur die Aufnahme als Schulbuch. Die Einführung in den letzten Teil des Systems ist eine klare, leichtverständliche und übersichtliche. Sie beginnt mit der Formkürzung und folgt den Anordnungen, die frühere Systematiker beobachteten, doch sind die Übungssätze so gewählt, daß die Erlernung anziehend, fesselnd und bequem gemacht ist. Durch die weise Verteilung der spröden Partien wird der Lernende leicht über die Schwierigkeiten hinweggehoben. Nachdem alle Kürzungsweisen vorgeführt und an Beispielen veranschaulicht worden sind, folgen zusammenhängende Lesestoffe, Geschichten, Beschreibungen, Schilderungen, Ansprachen und Reden. Alles ist mit Silbenzählung versehen. Der in Typendruck wiedergegebene Diktatstoff umfaßt Briefe, kurze Ansprachen, Aufrufe, Wiedergabe von im Parlamente gehaltener Reden. Mannigfaltigkeit ist der Hauptvorzug der Sätze, in denen die Kürzungsvorteile veranschaulicht werden. Ohne je ins Triviale zu fallen, werden Gedanken aus der Unterhaltung, aus verschiedenen Wissensgebieten, Predigtauszüge, Mitteilungen aus Zeitungsberichten und ähnlichem geboten, kurz, ein Inhalt, der eines Nach- und Aufschreibens auch würdig ist. Bei den zusammenhängenden Stücken, den Reden und Ansprachen ist auf die Anpassung der Stoffe, an die Fassungskraft der Schüler und auf ihre Abstimmung hinsichtlich der Schwierigkeit nach Inhalt und Darstellung der größte Wert gelegt worden. Der Inhalt steht nicht zu hoch, daß er nicht auch von siebzehnjährigen Schülern noch erfaßt und beherrscht werden könne. Ohne einige Zumutung an das Nachdenken und an den beharrlichen Fleiß geht es natürlich bei Erlernung der Satzkürzung überhaupt nicht ab. Die Partie des Buches von Seite 70—94 ist als vorzüglich gelungen zu bezeichnen. Hier merkt man besonders, daß der Verfasser zu den Mustern, die er bietet, in ein inneres Verhältnis getreten ist. Etwas wortkarg wird die Darbietung bei der Lehre von der Kürzung der Fremdwörter. Wünschenswert wäre eine größere Zahl von Beispielen in dem Kapitel: Kürzung auf Vor- und Nachsilben mit Vokalandeutung S. 60 u. f. Wenn z. B. das Viertelhundert von Wörtern beigebracht wird, welche durch unter die Schreiblinie gestelltes el gekürzt werden, so wird erst die Schriftbestimmung zu voller Anschaulichkeit erhoben und Garantie dafür geboten, daß sie nicht so leicht unter die Schwelle des Bewußtseins sinkt. Ein Exempel verschwindet dem Formengedächtnis zu leicht wieder. Da die Vorführung der Kürzungen für ein und dasselbe Wort verschiedene Schriftbilder zeigt, so war es auch geboten, wenn ein besonderes Kapitel sich darüber aus-

sprach, in welchem Falle der oder jener Kürzung der Vorzug eingeräumt werden muß. Ein abschließendes Urteil über den in den Schriftbestimmungen der Redeschrift niedergelegten Geistesreichtum hätten wir gern am Schlusse noch gehört.

3. **Richard Laukamm**, Leitfaden der Gabelsbergerschen Stenographie für Militärpersonen. 38 S. Wolfenbüttel 1907, Heckners Verl. 80 Pf.

Der Leitfaden entspricht dem Zwecke, für den er geschaffen ist. Fast alle Sätze, die er in den Lese- oder in den Übersetzungsaufgaben bietet, stehen zum Militärdienst und zur -wissenschaft inhaltlich in Beziehung. Im Anfang erscheinen allerdings recht platte Sätze und fabrizierte Beispiele. Als ein Übelstand muß der Umstand gelten, daß gleich vornherein mehr Sigel als ausgeschriebene Wörter sich vorfinden und daneben Weglassungen von Silben, bevor deren Schreibung gelehrt worden ist. Bei einem Lehrmittel, das für die militärische Ausbildung zugestutzt ist, muß doch vornehmlich als Übungsstoff das gelten, was der Militär vorzugsweise zu schreiben hat. Nach dieser Seite hin vermißten wir Sätze, wie sie die „Befehls- und Paroleausgaben“ enthalten, Relationen, Gefechts- und Schlachtenberichte, Anzeigen, Meldungen, Instruktionen, Aufgaben usw. Die Vorschriften für den schriftlichen Verkehr des Militärs, die Kenntnisse des militärischen Geschäftsstils scheinen dem Verfasser nicht genügend bekannt geworden zu sein, er würde es sich sonst nicht haben entgehen lassen, ausführliche Proben davon in stenographischer Schrift zu geben. Die beigebrachten Anekdoten und Geschichten sind in der weisen Absicht ausgewählt, den hohen Wert der militärischen Tugenden, Tapferkeit, Opfermut, kameradschaftlichen Sinn zu zeigen oder Charakterzüge militärliebender Fürsten darzulegen. Gewiß ist solche Lektüre für den Kapitulanten höchst wertvoll, doch müßte unsers Erachtens der Übungsstoff ausschließlich dem militärischen Schriftenverkehre entnommen sein. Sonst gebührt dem Leitfaden ein reiches Maß der Anerkennung. Verfasser und Autograph stehen auf der Höhe der Leistungsfähigkeit. Die Ausstattung ist tadellos. S. 19 Z. 9 muß es statt „Taler“ Fünfmarkstück heißen, da Taler mit dem Porträt des Königs Albert nicht geprägt wurden.

4. **Josef Rochus**, Übersicht über das Gabelsbergersche Stenographie-System. Übungsbuch zum Gebrauch in Wiederholungs- und Fortbildungskursen. Verkehrs- u. Redeschrift. 32 S. Wolfenbüttel 1907, Heckners Verl. 75 Pf.

Das Buch verfolgt den Zweck, denen, welche nach Beendigung eines Kurses in der Verkehrsschrift den Vereinsübungen beiwohnen oder sich selbst weiter ausbilden wollen, eine Anleitung zu ihrer weiteren Fortbildung zu geben und eine Befestigung des Gelernten herbeizuführen. Daneben stellt es sich dar als eine klare und leichtverständliche Übersicht über das Gabelsbergersche Stenographiesystem. Über seine Verwendung spricht sich der Verfasser eingehend im Vorworte aus. Daß nach dem Abschluß des Anfangskursus eine Gesamtübersicht über Schriftzeichen, Konsonantenverbindungen, Vokale als An-, In- und Auslaut usw. gegeben oder vielmehr von den Schülern erarbeitet und errungen werden muß, ist unbestrittene Forderung. Bei dieser Tätigkeit können dann auch die jetzt erst wohlverstandenen Bemerkungen über die Sinnigkeit und Trefflichkeit der Schriftbestimmungen, über die Gesichtspunkte, nach denen die Wahl der Zeichen erfolgte, und anderes eingeflochten werden. Aber diese systematische Vorführung haben wir uns denn doch anders gedacht. § 3, 1 und § 10, 1. 2 und 3 entsprechen da am ehesten unserm

Bilde. Sonst ist nichts weiter getan, um das Buch von einem Leitfaden unterscheidbar zu machen. Es wechselt gut ausgesuchter Lesestoff mit übertragungswürdigem Text zum Übersetzen. Hätte das letztere nicht wegfallen können? Wie soll der Übertrager bei dem Mangel eines Korrektivs prüfen können, ob er alles nach Fug und Recht der Regeln geschrieben hat? In dem Teile „Redeschrift" überwiegen wieder die Aufgaben die Muster des Lehrenden. Vom Schüler wird zuviel verlangt, und die Unterweisung ist recht wortfaul. Sonst ist an dem Buche nichts auszusetzen. Seine Ausstattung wirkt freundlich.

5. **Carl Scheffel**, Geschäftsbriefe zum Gebrauch in Handelsschulen, Stenographenvereinen. Anleitung zur Verwendung der Schnellschrift im Geschäftsleben. 42 S. Wolfenbüttel 1907, Heckners Verlag. 1 M.

Gegenwärtig überwiegt die Literatur der Lehrmittel für Handlungsbeflissene. Die zahlreich erscheinenden Werke stenographischen Inhalts für Handels- und Kaufmannsschulen beweisen, wie man die Interessen des stenographierenden Kaufmanns nach der ideellen wie nach der materiellen Seite hin wahren helfen und vor allem ein Mittel zu seiner stenographischen Vervollkommnung sein will. Man hat erkannt, nur tüchtige Geschäftsstenographen, welche über eine Geschwindigkeit verfügen, die sie weit über die der Schreibmaschine hinaushebt, ihnen diese zur Gehilfin, nicht zur Konkurrentin macht, können sich behaupten, darum die große Zahl von Schriften, junge Kaufleute in den praktischen Gebrauch von der Schnellschrift im Geschäftsleben einzuführen. Auch die vorliegende Schrift läuft in diesen Bahnen und sucht durch möglichste Vielseitigkeit in dem, was sie an schriftlichen Arbeiten, wie sie im kaufmännischen Kontor erledigt werden, bietet, besonders zur Erweiterung und Vertiefung der Kenntnisse des jungen Kaufmanns beizutragen. Recht treffliche Belehrungen bietet die Schrift in der Anleitung zum Schreiben der Briefe und in den eingeflochtenen praktischen Winken, die jahrelange Erfahrungen verraten. Die Ausstattung ist einfach. Die Autographie wirkt wie Gedrucktes.

6. **Josef Schiff**, Einführung in die Stenographie Gabelsbergers. Für den Selbstunterricht mit einem kurzen Abriß der allgemeinen Geschichte der Stenographie. Nr. 22 von Mücks praktischen Taschenbüchern. 30 S. Wien, Szelinski & Co. 50 Pf.

Das Büchlein enthält eine richtige Darstellung des Gabelsbergerschen Systems in der früher üblichen und noch heute in Österreich geltenden Form, aber doch zu wenig in Stenographie Dargestelltes, um als Lehrbehelf gelten zu können. Daß die systematisch-methodisch geordneten Darbietungen zur vollständigen Erlernung und zur gründlichen Einübung des ganzen Gabelsbergerschen Lehrgebäudes nicht ausreichen, räumt der Verfasser wohl selbst ein, weil er hier und da zur Aufklärung in allen zweifelhaften Fällen und als Ratgeber seine umfangreicheren Lehr- und Übungsmittel und sein Taschenwörterbuch empfiehlt. An Stelle des „Übertragungsstoffes" sollte Stenographie zu sehen sein, dann würde das Büchlein vollauf genügen, denn die Fassung der Regeln, die Schönheit und Richtigkeit der Schrift sind keineswegs zu bemängeln. Eine Auswahl von Sprachstoffen zum Übertragen ist nicht so sehr vonnöten, als gute Muster von Stenogrammen. Das Streben, die Lehrmittel sehr zu verbilligen, ist wohl angebracht, aber ungereimt ist es, wenn „zur Kontrolle der Übersetzung der Aufgaben" ein zehnmal teureres Hilfsmittel empfohlen wird und dessen Anschaffung vielleicht nötig er-

scheint. Die Weisheit des Buchverfassers hat eben darin einzusetzen, durch Ausnutzung des Raumes, durch Vorführung reicher Beispiele, logisch gegliedert und sorgfältig ausgewählt, gleich von vornherein das richtige Wiederlesen zu verbürgen und das Nachschlagen und Nachsehen unnötig zu machen. Die Geschichte der Stenographie ist in ihren Hauptzügen richtig dargestellt, geringfügige Druckversehen können nicht in Betracht kommen, die Vorführung aber würde an Anschaulichkeit gewonnen haben, wenn die bildlichen Veranschaulichungen für Alphabete, Schriftproben usw. nicht unterlassen worden wären.

7. **Ed. Schaible**, Lese- und Diktierbücher. Heft B: Diktierstoff. Leichte Übungsstücke für Anhänger zu Haus- und Vereinsübungen. Nach Silben abgezählte Übertragungen des Lesestoffes in Heft A. 32 S. Heft C: Telegramme, Handschreiben, Trinksprüche. Kurze Diktierstoffe politischen Inhalts, besonders geeignet zum Gebrauch in Redeschriftkursen. 28 S. Heft D: Ansprachen, Handschreiben, Telegramme. 32 S. Heft E: Geschäftsbriefe. Diktierstoffe für kaufmännische Schulen. 32 S. Wolfenbüttel 1907, Heckners Verl. 30 u. 40 Pf.

Durch die Herausgabe der Übersetzungen der Lese- und Diktierbücher von Schaible ist dem strebsamen Anfänger die Möglichkeit der Selbstkritik gegeben. Er kann in stufenmäßigem Vorwärtsschreiten die kurrentschriftlich gegebenen Stoffe in Stenographie übertragen, die vollendete Übertragung mit der Musterübertragung vergleichen, die etwa vorgefundenen Fehler verbessern und sodann den Stoff mehrmals gründlich durcharbeiten, bis er zu dessen fehlerfreien Darstellung gelangt ist. Ferner kann der in Silben abgezählte Stoff von mitfühlenden Verwandten oder Freunden dem strebsamen Stenographen in freien Viertelstunden leicht diktiert werden und so ein Mittel zur Steigerung der Handfertigkeit werden. In den Stoffen politischen Inhalts wiederholen sich öfters gewisse Redewendungen, sonst ist an den Schreib- und Lesestoffen nicht das mindeste auszusetzen. Heft E stellt sich mit seinem Inhalte direkt in Verbindung mit dem Unterrichte einer Fachschule. Zu den Gedankenkreisen, die der Unterricht in den Lehranstalten in Bewegung setzt, setzen sich die Diktate nicht immer in Beziehung.

8. **R. Goetze**, Diktierbuch. Nach Silben abgezählter, methodisch geordneter Diktatstoff für Stenographen aller Systeme. 94 S. Berlin 1907, L. Oehmigkes Verl. 1,60 M.

Es ist durchaus nicht zutreffend, wenn das Vorwort von einem seitens der Stenographielehrer und Stenographiekursusleiter sehr oft empfundenen Mangel spricht, wenn es sich darum handle, den Stenographierenden geeigneten Schreibstoff entgegenzubringen. Solche Unterrichtsbehelfe, wie ihn das angezeigte Buch darstellt, wo allerlei Sprachstücke, verschieden an Umfang und Inhalt, nach schreibtechnischer Schwierigkeit geordnet sind, sind in bereits reicher Auswahl und zu weit billigerem Preise vorhanden. Dergleichen Diktierbücher haben uns jedes Jahr zur Beurteilung und Anzeige vorgelegen. Vor Jahren erschien sogar eine Zeitschrift (Der Diktator, hrsg. v. Val. J. Peters, 46. Bd., S. 233, Jhrg. 1893), die nur abgezählte Diktatstoffe brachte, und gegenwärtig haben die meisten Lehrbücher die Einrichtung getroffen, daß sie den Übungsstoff nach Silben abgezählt vorführen, damit festgestellt werden kann, bis zu welcher Geschwindigkeit es der angehende Stenograph gebracht hat. Von einem Mangel, dem abzuhelfen sei, kann daher nicht gut mehr gesprochen werden. Das Diktierbuch hat so ziemlich das gleiche Gesicht wie alle bisher beurteilten, nur wirken recht störend die in der Mitte der Zeilen angebrachte Zäsur und der

Wechsel von Typen. Seine Stoffe sind in drei Gruppen gebildet: 1. Erzählungen, Schilderungen und Abhandlungen, 2. kaufmännische Briefe, 3. Reden. Die kaufmännischen Briefe sind zum Teil Originalkorrespondenzen, zum Teil mustergültigen Werken entlehnt. Mit letztgenannten Stoffen, bei denen jedoch unerklärlicherweise die Silbenzählung fehlt, stellt sich das Unterrichtsmittel ganz auf den Boden der praktischen Betätigung des Stenographen. Wir sind der Ansicht, daß bei fortgeschrittenen Stenographieschülern nur solches diktiert werden darf, was tatsächlich in der praktischen Anwendung auch als Nachschrift gefordert wird. Z. B. Telephongespräche und -mitteilungen, Inventuraufnahmen, Zeugenaussagen und -verhöre, dramatische Szenen, Bruchstücke aus einer Vereinsdebatte. Wir haben auch unbekannte Lieder von einem Schüler singen und den Text von den anderen nachschreiben lassen. Aus der geistlichen Beredsamkeit hätte das Buch schon einige Proben beibringen sollen. Für die Diktierenden muß die Weisung gegeben werden, nicht immer alles in gleichem Tempo zu sprechen, sondern auch einmal so, wie die Reden wirklich pflegen gehalten zu werden, in wechselndem Zeitmaß. In dem Aufsatze: Allen Respekt vor einer Kubikmeile S. 8 finden sich veraltete Angaben. Der Preis erscheint uns recht hoch.

II. Lesestoff.

Die Gabelsbergersche Schule verfügt über eine reiche Fülle von Lesestoff. Nicht weniger als 5—6 Sammlungen bieten zu jedem Zwecke und in jeder Preislage Lese- und Übungsmaterial. Wir beschränken uns dieses Jahr nur auf die Aufzeichnung der bibliographischen Angaben von den erschienenen Bändchen, da diese in Ausstattung, vorbildlicher Schrift, Systemrichtigkeit ganz in die Fußtapfen ihrer Vorgänger getreten sind. Den Reigen der vornehm ausgestatteten eröffnet die

1. Sammlung deutscher und ausländischer Dichtungen in Gabelsbergerscher Stenographie. Sie wurde fortgesetzt mit dem 8. Bändchen: „Minna von Barnhelm oder das Soldatenglück.“ Ein Lustspiel in fünf Aufzügen von Gotthold Ephraim Lessing. Herausgeg. von Prof. Dr. E. Clemens. 108 S. Autogr. von A. Schöttner. Wolfenbüttel 1907, Heckners Verlag. 1 M., bzw. 1,75 M.

Wünschenswert wäre die Übersetzung des Französischen des Riccaut de la Marlinière. Diese Ausgabe ist wie das Lessingsche Lustspiel — klassisch.

Auf gleicher Höhe der Güte und Gediegenheit stehen die Veröffentlichungen der

2. Stenographischen Jugend-Bibliothek. Herausgeg. von Prof. E. Ahnert. Wolfenbüttel 1907, Heckners Verlag.

Zu den bereits erschienenen und auch angezeigten und besprochenen Bändchen, siehe 58. Bd., 1905, S. 316, sind neu hinzugekommen:

- Bd. 13: Abenteuer zu Wasser und zu Lande. I. T. 24 S. 25 Pf.
- Bd. 14: Im Zeichen des Verkehrs. 24 S. (Mit Anwendung der Redeschrift.) 25 Pf.
- Bd. 15: Von der See. II. Teil: Heimkehr. 16 S. 20 Pf.
- Bd. 16: Der Seiler von Fürfeld und andere Geschichten. 23 S. 25 Pf.
- Bd. 17: Handel und Wandel. Erzähl. aus der Kaufmannszeit. 32 S. 30 Pf.
- Bd. 18: Durch Asiens Wüsten. Auf Reisen im Himalaja. 32 S. 30 Pf.

Die hervorragende Ausstattung sei nochmals betont. Durch leicht mattgetöntes Papier, das nur gerade so glatt ist, wie es für eine tadel-

lose Schärfe des Druckes unbedingt erforderlich ist sowie durch die Form und Größe der Buchstaben und den Zeilen- und Buchstabenabstand genügen die Bändchen den schulärztlichen Anforderungen vollauf.

Von dem

3. **Stenographischen Bücherschatz für Gabelsbergersche Stenographen.** Herausgegeben von H. Joosten. Wolfenbüttel, Heckners Verlag. Einzelpreis des Bändchens — 32 S. — 25 Pf.

sind uns weitere Bändchen als die früher angezeigten nicht zugegangen. Die Besprechungen über die neu erschienenen Nummern in den Literaturberichten der stenographischen Zeitungen sind sehr günstig. Glaubt die Redaktion nicht an die Verwendbarkeit dieser Hefte für die stenographierenden Schüler der Lehranstalten, oder hat sie selbst Bedenken gegen die Einstellung in die Schulbibliotheken? Nach den Literaturberichten ist die

4. **Gabelsberger-Bibliothek** um eine weitere Serie (M) gediehen. Wolfenbüttel 1907, Heckners Verlag. Sämtliche Bändchen 12—16 u. mehr S. 10 Pf. (40 Bde. 3 M.)
   - Bd. 111/12: Die Galoschen des Glücks.
   - Bd. 113: Sammlung von Anekdoten.
   - Bd. 114: Sternschnuppen, Meteorschwärme, Feuerkugeln.
   - Bd. 115: Erlebnisse und Ergebnisse der ersten deutschen Nordpolexpedition.
   - Bd. 116: Aus den vier Wänden des jüdischen Familienlebens.
   - Bd. 117: Heinrich Heine. Aus dem Schwanengesange eines deutschen Dichters.
   - Bd. 118: Der erste Freiwillige i. J. der Erhebung Preußens 1813.
   - Bd. 119: Macbeth. Eine Erzählg. nach Shakespeare. Von Charles Lamb.
   - Bd. 120: Das Rätsel der Milchstraße.

5. **Reuters Bibliothek für Gabelsbergersche Stenographen** (Dresden, Wilh. Reuter) sendet als Neuigkeiten:
   - Bd. 164: Die Flucht über die Cordilleren. Erzählg. von Friedr. Gerstäcker. 45 S. 75 Pf.
   - Bd. 177: Worte und Reden Sr. Majestät Kaiser Wilhelms II. Ausgewählt und in Gabelsbergersche Verkehrs- und Redeschrift übertragen von W. Niemöller. 64 S. 90 Pf.
   - Bd. 178: Germelshausen. Von Friedr. Gerstäcker. Übertragen und autogr. von Rich. Preuß. 63 S. 90 Pf.
   - Bd. 179: Das Wrack. Erzählg. von Friedr. Gerstäcker. Übertr. u. autogr. von Rich. Preuß. 63 S. 90 Pf.
   - Bd. 182: Mozart auf der Reise nach Prag. Novelle von Ed. Mörike. 94 S. 1,25 M.
   - Bd. 184: Das Luftbad. Humoreske von Friedr. Gerstäcker. 46 S. 75 Pf.
   - Bd. 185: Und doch! Erzählung aus der Kriegszeit von 1870 von Karl Tanera, Hauptm. 46 S. 75 Pf.

Bd. 177 verdient seitens der Lehranstalten die ernsteste Beachtung. Jedem stenographierenden Schüler ist doch sicher einmal in einer Schulfeier zum Geburtstage Wilhelms II. die Bedeutung dieser großen Persönlichkeit als Redner vorgeführt worden, und die Mitteilung, daß den Kaiser auf seinen Reisen, wenn öffentliche Reden vorauszusehen waren, von einem Mitglied des stenographischen Bureaus des Reichstags, dem Gabelsbergeraner Dr. Weiß, begleitet wurde, erregte immer großes Interesse bei der Schülerwelt. Um so größer wird die Freude sein, manche der durch alle Zeitungen der Welt verbreiteten Reden lesen und schreiben zu können, zumal sie in der Form geboten werden, in der sie aufgenommen werden mußten, mit Anwendung der Redeschrift. Bei dieser Übertragung der ausgewählten Worte und Reden des deutschen Kaisers in die Redeschrift ist auf eine stete Steigerung der Kürzungen Bedacht

genommen. Es wird anfänglich in den einzelnen Reden immer je eine Kürzungsart gezeigt, bis von S. 46 an sämtliche Kürzungsvorteile zur Erscheinung kommen.

6. **J. Sauren**, Vademekum. Taschengebetbüchlein für katholische Christen. 176 S. Kevelaer 1907, Butzon & Bercker. Geb. 1,50—5 M.

Mit demselben Rechte, mit welchem der Bischof von Münster das „Imprimatur" diesem stenographischen Druckerzeugnisse erteilte, kann die Kritik, welche die Ausstattung, die Übertragung, den Druck und den Preis beurteilen darf, sagen: adhiberitur.

7. **H. Herstix**, Gebetbuch für katholische Christen in Gabelsbergerscher Stenographie. 121 S. M.-Gladbach 1904, A. Riffarth. 1,20 M.

Die Ausstattung dieser Publikation der aszetischen Literatur ist eine sehr gefällige. Der Schriftrichtigkeit entspricht die Schriftschönheit. Die Eigenschrift von Karl Kreutzburg ist noch groß genug, daß Schädigungen für das Sehvermögen durchaus nicht zu befürchten sind. Das Format ermöglicht, das der täglichen Erbauung dienende Werk jederzeit zur Verfügung haben zu können. (Westentaschenbuchformat.) Ein Vergleich seines Inhaltes wie dem ähnlicher Tendenz — die katholische Erbauungsliteratur ist in stenographischen Ausgaben fast reichlich vertreten — hat ergeben, daß diesem Büchlein nichts an dem mangelt, was der katholische Christ in Werken ähnlicher Art zu suchen gewöhnt ist.

8. Dr. **G. A. Bauer**, Goethe- und Schiller-Album. Bd. 200 der Reuter-Bibliothek. 84 S. Dresden, Wilh. Reuter. 1,25 M.

Es ist lange her, daß der ehemals wohl bekannte Theoretiker Robert Fischer sein Schiller- und Goethe-Album herausgab. Wie gesucht aber das Werkchen war, geht aus dem Umstande hervor, daß es noch im Jahre 1899 die sechste Auflage erlebte. Eine neue zu besorgen, die sich an die Schriftbestimmungen der Systemurkunde anschloß, wäre dem würdigen konservativen Pionier der Stenographie Mitteldeutschlands sicher unmöglich gewesen. Nun wird uns ein ähnliches Werk, eine neue Blütenlese aus den Werken der beiden Dichter, die der Deutsche so stolz und gern in einem Atem nennt, geboten, und sie reiht sich der Anthologie von Fischer ebenbürtig an. Die angenehme Gabe bringt in ganz vortrefflicher Auswahl 24 Gedichte von Goethe, dazu eine Elegie, Epigramme, sieben Balladen, drei Sonette und Strophen aus Wilh. Meister und aus Faust; von Schiller bietet sie sechs Gedichte, fünf Balladen und drei andere Poesien (Nachtrag). Die Texte sind mit philologischer Genauigkeit wiedergegeben; das gleiche gilt auch von der Übertragung in die Stenographie. Wir sind einem einzigen Schriftbilde begegnet, das anders gestaltet werden muß. Die Autographie ist schön, deutlich, auch genügend kräftig, von guter Übersichtlichkeit und daher wohl lesbar. Auch ist der freigelassene Blattrand genügend breit. So ist auf eine einfache und dauerhafte, dabei geschmackvolle, ästhetisch-befriedigende Ausstattung Wert gelegt. Dies gilt besonders von der elegant gebundenen Ausgabe. Für diese Gabe gibt es im Schulbetriebe aller Lehranstalten reiche Verwendung. Greift nach ihr, ihr lieben Stenographie erlernenden Schüler und Schülerinnen!

9. **Richard Helmrich**, Julius Mosen, der Sänger des Liedes: „Zu Mantua in Banden". 115 S. 6 Abbildungen. Wolfenbüttel 1907, Heckners Verl. 1,80 M.

In diesem schön ausgestatteten Werke stellt sich die Stenographie in den Dienst der Wissenschaft. Sie hilft das Gedächtnis an einen

Dichter auffrischen, dem warme und wahre Volkstöne entquollen und der es wert ist, daß das deutsche Volk ihn auch in seinen Novellen und Erzählungen mehr kennen und schätzen lernt. Der Verfasser lebt seit einem Vierteljahrhundert in der Landschaft, in welcher Julius Mosen geboren worden ist. Hier haben hervorragende Gelehrte den Lebensgang ihres poesiebegabten Landmanns nach jeder Richtung erforscht und aufgehellt. So konnte Helmrich auf Grund der vielfachen Aufzeichnungen über Mosen ein treues und richtiges Lebensbild zeichnen. In der Auswahl der in stenographischer Schrift wiedergegebenen Stücke in Prosa und Poesie aus des Dichters Werken bekundete er Geschmack und Kenntnis. Möge die treffliche Gabe allenthalben mit der Begeisterung und dem Beifall aufgenommen werden, wie sie in dem Heimatsland des Dichters begrüßt wurde.

10. **Vereinigung stenographiekundiger Lehrer zu Dresden. Stenographische Jugendblätter zur Unterhaltung und Belehrung.** Allmonatlich eine Nummer (8 S.). Redaktion: Lehrer **Walther Röthig.** Dresden 1908, B. G. Teubner. Jährlich 1 M.

Das neue Lehrmittel — eine stenographische Zeitung für alle die, welche in der **Volksschule** Stenographie erlernen, und deren Zahl ist gegenwärtig wenigstens in Sachsen nicht mehr klein — darf in mehr als einer Hinsicht als ein echtes Zeichen der Zeit betrachtet werden. Der selige Gabelsberger wird sich freuen, zu hören, wie seine Erfindung ihren Siegeszug auch in die Räume der Volksschule gefunden hat, und wie dort auch die Unmündigen, denen noch kein Flaum am Kinne sproßt, oder die noch die Haarfülle in langen Zöpfen in holder Unschuld tragen, seine Kurzschrift mit Vorteil gebrauchen und anwenden. Zu ihrer vollkommenen stenographischen Aus- und Durchbildung ist diese Zeitung geschaffen. Ihr Inhalt, spannende Erzählungen und inhaltlich leicht faßliche, dabei aber für die Kinder interessante Lesestücke, Rätsel, Scherzfragen, stenographische Zeichnungen, Kinderspiele, gibt so gut wie gar keinen Anlaß zu Ausstellungen, dafür aber um so mehr zur Anerkennung. Dahin gehört, um wenigstens einen Punkt zu nennen, die Gepflogenheit, durch regelmäßige Wiederholung von Systemregeln in methodischer Weise an einem Dichterworte, durch Stellung und Lösung von Übertragungsaufgaben und durch leichte Beispiele aus dem Gebiete der Redeschrift, Belehrungen auf stenographischem Gebiete anzuschließen. Diese Jugendschrift hat auch für reifere Schüler Passendes und Gewinnendes. Der Preis ist sehr niedrig, die Ausstattung recht brav. Möge das Unternehmen sich über dem Wasser immer erhalten, und mögen die auf der hübschen Titelvignette in die Elbe fallenden Blätter des auf der Stenographenfeder reitenden Schriftgenius nichts Schlimmes vorbedeuten.

11. **Bunte Blätter.** Herausgeg. von Prof. **E. Ahnert** und Dr. **A. Schramm.** 12 Hefte. 24—32 S. Mit zahlreichen Illustrationen und Kunstbeilagen. Wolfenbüttel 1907, Heckners Verlag. 6 M.

Was die Anfangsnummern versprachen, hat der Jahrgang gehalten. Unsere zerlesenen Hefte, die wir in dem Lesesaal der Anstalt auslegten, und die beifälligen überschwenglichen Lobesäußerungen der Leser sind uns ein Beweis, daß die Schule der Verlagshandlung zu hohem Danke verpflichtet ist.

III. Theorie, Übertragungen.

1. **Walther Reichel**, Entwurf einer Systemurkunde der Gabelsbergerschen Stenographie als Grundlage für die Wiedervereinigung der Gabelsbergerschen Schule. In Anlehnung an die Systemurkunde des deutschen Stenographenbundes „Gabelsberger" ausgearbeitet und begründet. VIII u. 47 S. Leipzig 1906, E. Zehl. 1 M.

So beachtlich und wertvoll auch die hier vorgetragenen Gedanken, die eine Vermittlung der beiden Lager der Schule Gabelsberger anbahnen wollen, sind, so findet sich doch gegenwärtig keine Möglichkeit, sie in die Wirklichkeit umzusetzen. Nachdem viele deutsche Regierungen sich dahin geeinigt haben, an der in der „Systemurkunde" der Gabelsbergerschen Schrift niedergelegten Schriftform fortan zu halten und sich nach der in genannter Urkunde vorgeschriebenen Grundsätzen zu richten, ist eine Änderung und Umgestaltung der Kurzschrift Gabelsbergers durchaus ausgeschlossen. Die Lehrer sind es auch müde, immer wieder umzulernen. Wenn wir heute in dem Gabelsbergerschen Lager zwei Schriftarten haben, so müssen wir uns mit diesem leidigen Umstande so gut es gehen will, abfinden. Wir halten ihn für erträglich, wenn beide Schulen sich nicht befehden, sondern jede in ihrem Teile an der Ausbreitung der Stenographie ruhig und wacker arbeitet. Die sicher wohlerwogenen und von großer Einsicht zeugenden Gedanken des Verfassers haben daher nur ein geschichtliches und kein praktisches Interesse.

2. **Ed. Schaible**, Welche Ansprüche sind an ein zeitgemäßes Stenographiesystem zu stellen? 134 S. Wolfenbüttel 1907, Heckners Verl. 60 Pf.

Seit der Zeit, daß sich die Stimmen für Einführung der Stenographie in den Stundenplan der Lehranstalten mehrten und ein gänzlicher Umschwung in der Wertschätzung der Kurzschrift für die Jugend eingetreten ist, wird auch die Frage nach den Hauptanforderungen, denen das zu erlernende Stenographiesystem genügen solle, lebhaft erörtert. Schon besitzen wir hierüber eine Anzahl beachtenswerter Arbeiten. Als eine tatsächliche Bereicherung dieser Publikationen muß die angezeigte genannt werden. Sie könnte wohl auch die Überschrift führen: Welchem der beiden Hauptsysteme Gabelsberger oder Stolze-Schrey ist der Vorzug zu geben? Denn tatsächlich stellt die treffliche, logisch unanfechtbare Ausführung des bekannten Landtagsstenographen und Schriftstellers eine Vergleichung der beiden sich bekämpfenden Kurzschriften dar. Daß daneben und dazwischen auch andere Punkte beleuchtet werden und über Erscheinungen, die mit Schreiben und Lesen in engster Beziehung stehen, beachtenswerte Mitteilungen gegeben werden, die die Arbeit zu einer Schutz- und Verteidigungsschrift erheben, gibt uns ein Recht, auf diese Darlegungen ganz besonders hinzuweisen und daran die Mahnung zu knüpfen: Möge sie niemand ungelesen lassen. Die Ausführungen lassen gründliches Studium, Wahrheitssinn, praktischen Blick und reiche Erfahrungen nirgends vermissen. Sie lassen einen nicht so leicht wieder los, wenn man sich der Lektüre einmal hingegeben hat. Wünschenswert wäre die Beigabe eines Verzeichnisses oder einiger Randvermerke, die über den Inhalt Auskunft geben. Von S. 92 erst ab finden sich Überschriften wie: Die Konsonantenverbindungen, die Vokalisation, Vor- und Nachsilben, Sigel, Redeschrift, Schlußwort. Das Zurechtfinden in den reichen Gedankengängen ist sonach nicht leicht gemacht. Auch hätten wir den Hinweis auf den engen Anschluß der stenographischen Schrift-

züge des Gabelsbergerschen Systems an die Schriftformen der Kurrentschrift noch schärfer hervorgehoben gewünscht, denn der Umstand, daß beim Erlernen der Gabelsbergerschen Stenographie sich ungemein viele Fäden zwischen dem bereits Bekannten und dem neu Anzueignenden knüpfen lassen, ist nicht der geringste Vorzug, den die älteste Schulkurzschrift vor allen andern modernen hat.

3. **Kritik der Redeschrift der Gabelsbergerschen Systemurkunde vom Jahre 1902.** Stenographische Zeit- und Streitfragen. 3. Heft. Von einem praktischen Stenographen. 40 S. Leipzig 1906, E. Zehl. 60 Pf.

Die angezeigte Arbeit erschien zuerst unter dem Titel: „Die Redeschrift der Systemurkunde" in der „Allgemeinen Deutschen Stenographenzeitung", 40. Jhrg., 1903, Nr. 3—7. Wie sie hier vorliegt, ist sie ein mit mehrfachen Zusätzen und Ergänzungen versehener Abdruck. Die, wenn auch in manchen Punkten über das Ziel hinausschießenden, doch auch oft zutreffenden Äußerungen und Urteile sind der Entrüstungsschrei eines von dem Gedanken gequälten praktischen Stenographen, daß die Systemurkunde mit ihren Schriftbestimmungen für die Redeschrift die Gabelsbergerschen Grundsätze verleugnet, die unbedingt notwendige Bewegungsfreiheit völlig unterbindet und eine Reihe bewährter, rationeller, zuverlässiger früherer Kürzungen dem Praktiker verschließt und verbietet. Der Verfasser vermag sich nicht darüber zu beruhigen, daß die Systemurkunde ganz und gar versäumt hat, darauf hinzuweisen, wie die „Satzkürzung" die Kürzung der Wörter auf Grund des Satzzusammenhanges zum Gegenstand ihrer Lehre hat und ihre Kürzungen nur auf Grund eben dieses Satzzusammenhanges verständlich sind. An vielen in den Text eingedruckten Beispielen wird der Nachweis geführt, daß ein innerer zwingender Grund für viele neue Bestimmungen gänzlich fehlt und man dadurch nur einer Reihe geradezu vorzüglicher, oft gebrauchter, beliebter, bewährter, zweckmäßiger, rationeller und vor allem praktischer Kürzungen beraubt wird. Die von dem Verfasser ausgesprochenen Befürchtungen wegen der Schädigung der praktischen Leistungsfähigkeit unserer späteren Stenographen teilen wir nicht. Das ist nur Wasser auf die Mühlen unserer Gegner. Ein Blick auf die praktischen Arbeiten, wie sie in den Hunderten von redegekürzten Stenogrammen gegenwärtig vorliegen, belehrt uns, daß sich die Musterstenographen viel Freiheit gestatten, alle Vorteile beim Redenachschreiben wahrnehmen, ohne daß die Kritik diese Darstellungsweisen irgendwie bemängelt hätte, und massenhafte Kürzungen anwenden, die sich nur auf die Bedeutung des Satzzusammenhanges gründen. Den durch die „Systemurkunde" eingeführten Neuerungen braucht nicht jeder praktische Wert abgesprochen zu werden. Sie zeigen doch den hohen Wert der schier unerschöpflichen Kürzungsmittel der geistreichen Erfindung Gabelsbergers. Wozu etwas bemängeln, was uns nur reich macht? Schließlich ist nicht zu verkennen, daß die „Systemurkunde" kein Lehrbuch sein kann und mag. Wir vermuten, daß der schneidige und nicht zu überhörende Kritiker der Verfasser einer Entwicklungsgeschichte der Schule Gabelsbergers ist.

4. **Minna Heß**, Graphic Shorthand (System Gabelsberger-Richter). A guide to a practical acquaintance with the art of Shorthand or Stenography. II und 47 S. Wolfenbüttel 1907, Heckners Verlag. 2 M.

Bei den großen Anstrengungen, die in Deutschland besonders in industriereichen Gebieten gemacht werden, die englische Sprache zu er-

lernen und bei der Vielseitigkeit ihrer Anwendung, die unter unsern Kaufleuten anzutreffen ist, muß es wunder nehmen, daß die der englischen Sprache so Mächtigen so wenig sich der Graphic Shorthand bedienen. Wir nehmen an, daß dies in der Unkenntnis der vorhandenen Hilfsmittel liegt. Man lege doch Exemplare des vorliegenden kurzgefaßten, aber doch seinen Lehrinhalt erschöpfend darlegenden Leitfadens in die Lesehallen der „kaufmännischen Vereine" oder sonst, wo die Jünger Merkurs verkehren, aus, und wir zweifeln nicht, es werden sich genug englische Korrespondenten finden, die sich den Inhalt zu eigen machen und sich der Führung durch das auf die englische Sprache übertragene System Gabelsberger anvertrauen. Diejenigen, welche das Originalsystem schon beherrschen, werden wenig Mühe haben, es anzuwenden, wenn sie sich der englischen Sprache bedienen, denn die Anpassungsfähigkeit dieser Übertragung auf eine fremde Sprache ist hier eine sehr große. Das vorliegende Lehrmittel macht durch und durch den Eindruck eines deutschen stenographischen Lehrbuches, auch die Aufrollung des Systems, die Vorführung der Sigel (Logograms), die der Konversation entnommenen Sätzchen der ersten Aneignungsstufe, alles gemahnt an das Verfahren unserer Unterrichtsmittel. Ein kräftiger Hinweis auf das wirklich brauchbare Hilfsmittel schafft vielleicht eine Änderung hinsichtlich der seither bestandenen Gleichgültigkeit in der Aneignung und Anwendung der englischen Stenographie.

5. Internationaler Stenographenverband Gabelsberger. Stammbuch des Gabelsbergerschen Systems. **Bezenšek**, Übertragung auf die südslawischen Sprachen. 20 S. 40 Pf. **Gruenbaum (Gondos)**, Übertragung auf die französische Sprache. 7 S. 30 Pf. **Magdić**, Übertragung auf die kroatische Sprache. 12 S. 40 Pf. **Markovits**, Übertragung auf die ungarische Sprache. 7 S. 40 Pf. **Milovanovitch**, Übertragung auf die serbische Sprache. 5 S. 25 Pf. **Signorit**, Übertragung auf die französische Sprache. 12 S. 40 Pf. Wolfenbüttel 1907, Heckners Verlag.

Zum Verständnis der hier angezeigten Hefte verweisen wir auf unsere ausführlichen, im vorjährigen Jahresberichte S. 337 u. f. gegebenen einleitenden Mitteilungen über die Herausgabe eines Stammbuches der Gabelsbergerschen Systeme, d. h. über die heftweise Veröffentlichung der Übertragungen für die einzelnen Länder. Was über die ersten fünf erschienenen Hefte dort vermerkt wurde, hat auch Geltung für die fünf neu veröffentlichten. In gedrängter Übersicht und in der der „deutschen Systemurkunde von 1902" eigenen Anordnung wird das Wissenswerteste über die Übertragungen vorgeführt, Schriftzeichen, Vokalbezeichnung, Vor- und Nachsilben, Sigel und Satzkürzung, auch an erläuternden Beispielen fehlt es nicht. Geschichtliche und statistische Angaben bieten am Schlusse Magdić und Markovits, während Gruenbaum in der Einleitung ausführlich sich über die beobachteten Grundsätze seiner Übertragung ausspricht. Die Leistungen der Buchdruckerei in Verbindung mit dem trefflichen Können des Autographen müssen noch besonders anerkannt werden. Der Wert dieser Veröffentlichungen für den stenographischen Unterricht und für die Einschätzung des Werkes Gabelsbergers, dem durch die Hefte indirekt das glänzendste Zeugnis für die Richtigkeit der in ihm angewendeten Kürzungsprinzipien ausgestellt wird, kann gar nicht hoch genug angeschlagen werden.

IV. Geschichtliches, Statistisches und Verschiedenes.

1. **Walter Britting**, Franz Xaver Gabelsberger als Mensch. 63 S. und 1 Bild. Wolfenbüttel 1907, Heckners Verlag. 1 M.

Der Lebensgang des Münchner Meisters ist dank der Arbeiten von Alteneder, Gerber, Fischer usw. genügend aufgehellt, neues wird man kaum noch ans Licht ziehen können. Dennoch ist uns das Büchlein herzlich willkommen. In seinem einfachen und doch edlen, vornehmen Gewande führt es in warmherzigem Tone alle die Züge vor, die Gabelsberger als Gatten, Vater, Freund, Lehrer, Staatsdiener, Erfinder und Dichter charakterisieren. Bei Ausarbeitung von Gelegenheitsreden wird es als treffliche Unterlage benutzt werden können. Seine Einstellung in die Schülerbibliothek ist sehr zu empfehlen. Die Schüler können sich dann an diesem Buche, das dem Systemerfinder als Mensch gerecht zu werden versucht, über die Verhältnisse des stillen Mannes recht gut unterrichten.

2. **Walter Britting**, Worte Gabelsbergers zusammengestellt u. herausgegeben. 38 S. Mit 1 Bildnis. Wolfenbüttel 1907, Heckners Verlag. 75 Pf.

Was Luther für die protestantische Theologie bedeutet, das stellt Gabelsberger für die moderne Stenographie dar. Wo man über Zeichenauswahl, Symbolisierung, Schriftkürze, -deutlichkeit und -zuverlässigkeit usw. verhandelt, da wird sein Urteil angerufen, und unter der Flagge eines Ausspruchs von Gabelsberger segelt man sicher noch heute ziemlich unangefochten durch die Fluten der Meinungsverschiedenheiten der Systemerfinder. Wir begrüßen daher auch dieses sehr vornehm ausgestattete Schriftchen als eine neue Rüstkammer, aus der man sich vorkommendenfalls Requisiten entleihen kann. Die Aussprüche, die Gabelsbergers pädagogisches Geschick und seine treffliche Beobachtungsgabe verraten, können noch um viele vermehrt werden. Doch genügen zur Erkenntnis seiner allseitig und harmonisch gebildeten, reifen und abgeklärten Persönlichkeit die beigebrachten Äußerungen vollkommen.

3. Prof. Dr. **K. Wimmer**, Dachte Gabelsberger an eine deutsche Einheitsstenographie? 11 S. Darmstadt 1907, Deutscher Stenographen-Bund. 20 Pf.

Der gediegene, im Druck erschienene Vortrag entnimmt dem Briefwechsel und den sonstigen Aufzeichnungen Gabelsbergers alle die Stellen, in denen der vorausahnende Systemerfinder sich über die weite Verbreitung seiner Kurzschrift ausspricht. Stets hatte der Münchner Meister in dem unaufhaltsamen Aufstieg seiner werdenden Kunst ein großes Ziel im Auge. Schon in der Frühzeit seines Schaffens beschäftigte er sich mit dem großen Gedanken einer Weltschrift, welche Idee er später auf die Schaffung eines deutschen Systems begrenzte. Seit dem Jahre 1841 bis zu seinem Lebensende betrachtete er die Schaffung einer deutschen Einheitsstenographie als seine besondere Lebensaufgabe und setzte zur Verwirklichung dieser Idee alle Kräfte ein. Diese Tatsachen werden durch die schriftlichen Auslassungen Gabelsbergers erhärtet.

4. Prof. **E. Ahnert**, Martin von Deutinger als Stenograph. (Sonderabdruck a. d. Korrespondenzbl. 52. Jhrg. 1907. Nr. 2—5.) 26 S. Dresden 1907, B. G. Teubner.

Der gelehrte und würdige Dompropst Martin von Deutinger (1789 bis 1854), Oberkirchenrat und Schulrat im Münchner Ministerium,

wohlbekannt durch die kirchengeschichtlichen Forschungen über das Gebiet seiner Wirksamkeit, bediente sich in äußerst geschickter Weise eines Stenographiesystems, das zu den letzten Vertretern der vorgabelsbergerschen geometrischen Kurzschriften gerechnet wird und das nach den umfassenden bibliothekarischen Arbeiten von Dr. Schramm einen gewissen Michael Riehr in Salzburg (1808), nicht Reischl, wie seither angenommen wurde, zum Verfasser hat. Über den schlichten Lebensgang des stenographierenden Historiographen, über seine Anwendung des von ihm „meisterlich" gehandhabten Kurzschriftsystems, über seine jetzt in dem Metropolitankapitel zu München niedergelegten umfangreichen Manuskripte und Stoffsammlungen werden so verbürgte und ausreichende Mitteilungen gegeben, daß die Herausgabe eines Sonderabdruckes der gelehrten und doch so anziehenden Arbeit als sehr berechtigt empfunden wird.

5. **Arthur Mentz**, Geschichte und Systeme der griechischen Tachygraphie. 55 S. Berlin 1907, Gerdes & Hödel. 1 M.

Der Wiederabdruck der im „Archiv für Stenographie", Jhrg. 1907 erschienenen Artikelreihe über Geschichte und Systeme der griechischen Tachygraphie wird von allen denen mit Beifall begrüßt werden, die sich den Besitz eines Werkes wünschten, das zuverlässige und erschöpfende Angaben über die Bemühungen und Anstrengungen im Altertume, an Stelle der historischen Alphabete graphische Vorteile zu setzen, bringt. Man konnte sicher sein, daß Aufsätze oder Schriften, sobald sie das Gebiet der Geschichte der antiken Schriftkürzung berührten, sich Ausstellungen, Berichtigungen und oft auch harten Tadel wegen Verstöße gegen die Wahrheit gefallen lassen mußten. Es fehlte in der Literatur tatsächlich an einer alle Untersuchungen berücksichtigenden, das Für und Wider der Ansichten und Behauptungen erwägenden Zusammenfassung der in eingehender Untersuchung erworbenen sicheren Kenntnisse über die Tachygraphie der Alten. Eine solche liegt hier in der Arbeit des Mitredakteurs vom Archiv für Stenographie vor. Mit großer Vorsicht werden die Mitteilungen über das vermeintliche Vorkommen der Kurzschriftsysteme aufgenommen und geprüft. Mit allen bedeutsamen Auslegungen findet eine Auseinandersetzung statt, und so darf man behaupten, daß die in den Kapiteln: Vorgeschichte, Entstehung und erste Verbreitung, Blüte und Verfall — enthaltenen Mitteilungen sich als der Niederschlag der erlangten sicheren Kenntnisse über die Tachygraphie der Griechen darstellt. Der letzte Teil der Arbeit beschäftigt sich mit der Vorführung der griechischen Systeme. In Betracht kommen: das Akropolissystem, die delphischen Konsonantentafeln, das ägyptische System, das Grottaferrata — und das „afrikanische" System, die tachygraphischen Kürzungen der griechischen Handschriften. Für die Verdeutschung des Wortlautes der Inschrift vom Akropolisstein muß man dem Verfasser besonders dankbar sein.

6. Dr. **Fritz Specht**, ABC-Buch für Stenographen und Maschinenschreiber. 200 S. Berlin 1907, Franz Schulze. 1,10 M.

Die Abfassung und Herausgabe dieses Buches bedeutet eine menschenfreundliche Tat. Es will den Stenotypisten, der neuesten Erscheinung im deutschen Wirtschaftsleben, den harten Kampf ums Dasein in wohlanständiger Form führen und gewinnen lassen und ihn über die engen Grenzen der Fertigkeit im Stenographieren und Maschinenschreiben durch einen Überblick über die Struktur der Verwaltungen des Reiches, des Staates und der Gemeinde und unserer Volkswirtschaft hinausheben und ihm

solche wertvolle Kenntnisse aneignen, die ihm bei Eintritt in Telegraphenbureaus, Redaktionsstuben oder amtlichen Stenographenbureaus durchaus unentbehrlich sind. So bringt das Werk eine große Anzahl von kleineren Aufsätzen staats- und verwaltungsrechtlicher, handelswissenschaftlicher, handelstechnischer, volkswirtschaftlicher, finanzieller und sozialer Natur und unterrichtet durch diese über Angelegenheiten und Fragen der Lebens- und Bürgerkunde und der auch für den Stenotypisten wichtigen Gesetze. Bei Erörterung der Zeit- und Streitfragen ist die Form eines Lexikons erwählt, damit man sich über den einzelnen Gegenstand schnell und gesondert unterrichten kann. Daneben sind aber auch eine größere Anzahl Artikel, die rein Stenographisches darlegen, wie z. B. Archiv für Stenographie, Schreibstoff, Debattenschrift, Drei-Männer-System, Faulmann, Häufigkeitsuntersuchung, Systemurkunde, Vokalsymbolik, Wettschreiben, Wittken, A. v., usw. Irgendwelchen Befehdungen und Ausfällen begegnet man nirgends in den Ausführungen. Der Verfasser ist als Herausgeber des Jahrbuchs für Stolze-Schrey mit den Vorgängen der Stolzeschen und Stolze-Schreyschen Schule sehr vertraut und daher auch ausgiebiger und mitteilsamer, wenn es diese Gemeinschaft betrifft. Doch das soll dem nützlichen Buche nicht weiter angerechnet werden. Gehört es doch mit zu den Erstlingswerken, welche die Stenographie unter dem Gesichtspunkte einer Berufsfrage betrachten und welche darauf ausgehen, den Stand der Stenographen und Maschinenschreiber zu heben und angesehener zu machen. Die Ausstattung ist lobenswert.

7. IV. **Internationaler Stenographentag (System Gabelsberger) vom 7.—10. September 1907 in Graz. Bericht herausgegeben vom Kgl. Stenogr. Landesamte zu Dresden als der geschäftsleitenden Stelle. 160 S. u. 1 Lichtdr. Wolfenbüttel 1908, Heckners Verlag. 1,50 M.**

Eine reiche Geschichtsquelle ist mit der Veröffentlichung der auf dem IV. Internationalen Stenographentage gehaltenen Vorträge und Reden erschlossen worden. Das Dargebotene erbringt von neuem den Beweis, daß die Schöpfung Gabelsbergers in bewunderungswerter Weise auch fremdes Gewand zu tragen vermag und sich vorzüglich für fremde Idiome eignet. Überall, wo die Schrift, wo die Festhaltung des Gedankens und der Rede erforderlich ist, finden wir Gabelsbergers Kunst geehrt, angewendet und schon zur Notwendigkeit geworden. Infolge der Wahl ihrer Schriftzeichen und des ihr innewohnenden Geistes vermag sie sich außerordentlich leicht an fremde Sprachen anzupassen. Das ist der Grundton, auf den alle die rednerischen Vorführungen gestimmt sind. Sie geben ein Bild der Entwicklung der stenographischen Bewegung und der Anwendung der Stenographie in den Parlamenten der Staaten Dänemark, Serbien, Finnland (schwed. St.), Italien, Rußland, Griechenland, ferner behandeln sie theoretische und praktische Fragen, die Stenographie im öffentlichen Dienste, an den Hochschulen, ihr Verhältnis zu der internationalen Hilfssprache Esperanto, die Organisationsbestrebungen der Schule Gaberlsberger-Noë, über die Grundlage einer Kürzungslehre, über die Geschichte der Stenographie in Steiermark usw., das Nachschreiben der Reden im persischen Parlamente und die Versuche, die Stenographie auf die persische Sprache zu übertragen: kurz, es sind Mitteilungen belehrender und erhebender Art, die von der allseitigen Bildung und von dem gründlichen wissenschaftlichen Eifer der Anhänger Gabelsbergers beredtes Zeugnis ablegen.

8. Archiv für Stenographie. Monatshefte für die wissenschaftliche Pflege der Kurzschrift aller Zeiten und Länder. Herausgeg. von Dr. Adolf Mantzel und Dr. Arthur Mentz. 58. Jahrg. 3&0 S. Berlin 1907, Gerdes & Hödel. 5,60 M.

Auch dieser Jahrgang erweist, daß das Archiv für Stenographie eine Pflegstätte der stenographischen Wissenschaft nach der geschichtlichen und theoretischen Seite ist und daß es immer noch für eine Zentralstelle der Arbeiten, die sich der freien voraussetzungslosen Forschung der alten Tachygraphie und der neuzeitlichen Kurzschrift zur Aufgabe gemacht haben, große Geltung hat. 38 Männer der Wissenschaft haben Beiträge gespendet und die Zahl der Aufsätze, die sich durch mehrere Nummern hindurchziehen, ist ziemlich groß. Als sehr hervorragend muß die von Arth. Mentz verfaßte Geschichte und Systeme der griechischen Tachygraphie bezeichnet werden, siehe die Besprechung in dem diesjährigen Jahresberichte S. 16. Neben den zehn ausführlichen Mitteilungen finden sich viele kleinere Notizen und Mitteilungen mit einer Fülle des Wissenswerten und Interessanten, die einen weiten Blick in die stenographischen Verhältnisse der Zeiten und Völker eröffnen. Zwölf „Neue Systeme" finden eine eingehende Besprechung und Beurteilung. Kann der schon öfter vorgetragene Wunsch: Verdeutschung des Fremdsprachlichen nicht doch noch Erhörung finden? Wer kann denn all die vielsprachigen Zitate lesen und übersetzen?

Über alle nennenswerten Ereignisse der bekanntesten stenographischen Schulen Deutschlands: Gabelsberger, Stolze, Stolze-Schrey, Arends, Roller, Faulmann, Stenotachygraphie, Brauns, Scheithauer, Nationalstenographie und deren Erfolge berichtet in streng sachlicher unparteiischer Weise der von Wilh. Mertens begründete und von J. Hennings fortgesetzte

9. Deutsche Stenographenkalender auf das Jahr 1908. 15. Jahrg. 170 S. Berlin 1908, Franz Schulze. 1,50 M.

Die von ihm gebrachte „Rundschau" genießt mit Recht in der stenographischen Geschichtschreibung Vertrauen und Ansehen.

10. Jahrbuch der Schule Gabelsberger auf das Jahr 1908. 51. Jahrg. Herausgeg. v. Königl. Stenograph. Landesamt zu Dresden. 228 S. Wolfenbüttel 1908, Heckners Verl. Ausg. A 1,35 M. Ausg. B 1 M.

Das Besondere an dem diesjährigen Jahrbuch ist die Wiedergabe der Porträts und die Lebensläufe von Jakob Franz Wigard und Ignaz Jakob Heger. Beide, Schüler Gabelsbergers, haben in Sachsen und Österreich als Apostel seiner Lehre mit reichstem Erfolge gewirkt. Die 100. Wiederkehr ihrer Geburtstage rechtfertigt die ihnen gewordene Ehrung. Durch ein Vierteljahrhundert haben wir die Jahrgänge anzeigen und besprechen dürfen. Was für den einen Band galt, hat auch für den anderen und nächsten Geltung. Wir beschränken uns daher, da der der Berichterstattung für Stenographie zur Verfügung gestellte Raum schon um ein sehr beträchtliches überschritten worden ist, nur auf wenige dem Jahrbuch entnommene statistische Angaben. Unterricht in Gabelsberger Stenographie wurde erteilt im Deutschen Reiche, in der Schweiz und im übrigen Ausland an 19 Hochschulen, 427 Gymnasien, Progymnasien, Lateinschulen, 284 Realgymnasien, Oberrealschulen, Realschulen, Prorealgymnasien, 140 Lehrerseminaren und Präparandenanstalten, 252 Mädchenschulen, 538 Handelsschulen, kaufmännischen und gewerblichen Fortbildungsschulen, 654 Bürger- und Volksschulen, 120 Militär-

lehranstalten, das sind sonach 2434 Lehranstalten mit 82814 Schülern, 1850 Militärs und 23526 Damen. An 531 Lehranstalten wurden in 15 Übertragungen des Gabelsbergerschen Systems auf fremde Sprachen 19654 unterrichtet. In dem Kapitel: Förderung der Gabelsbergerschen Stenographie durch Behörden werden von 14 deutschen Staaten bzw. Ländern und freien Städten und von 8 fremden Ländern außer Österreich-Ungarn Mitteilungen gemacht. In 26 Ländern wird die Gabelsbergersche Stenographie bei parlamentarischen Versammlungen angewandt. Die Literatur der Schule Gabelsbergers verzeichnet unter Lehrmittel und Lesestoff 117 Nummern (dabei sind die Editionen von Unterhaltungslektüre nur einmal gezählt), an Zeitungen 86, und die Zahl der verfaßten Berichte, Festnummern, Kalender, Taschenbücher, Systemfragen, Geschichte der Kurzschrift beträgt 35. Die höchste Auflage der stenographischen Lehrbücher hat die sogenannte „Preisschrift", zurzeit herausgegeben von J. Lautenhammer, erreicht, dieses „kurzgefaßte Lehrbuch der Gabelsberger Stenographie" erlebte die 105. Auflage.

V. Schreibmaterialien.

1. Plauener Schreibheft für Stenographie. Im Auftrag der Vereinigung stenographiekundiger Lehrer verlegt von J. Posselt, Papierhdlg. Ein Heft mit bl. Umschl. u. 24 S. 15 Pf. Plauen i. V.
2. **Laukamms** Stenographie-Schreibheft. Plauen, Arthur Bahr. Das Heft mit bl. Umschl. u. 24 S. 12 Pf.
3. Stenographieheft „Selbsthilfe" mit Vordruck, verf. v. **Joh. Dück.** 24 S. Innsbruck, Redlich. 24 h.

Bei all diesen Schreibheften ist das Papier stark und fest genug, daß die Schrift nicht durchschlägt, es ist richtig geleimt und nicht blendend weiß. Die Lineatur ist bei 2, weil das Übungsheft als für den Abend gedacht ist, grün, bei den anderen mattschwarz.

Das Stenographieheft: Selbsthilfe ist ähnlich wie die „Stenographischen Schreibehefte" von H. Krieg und die von Winkler eingerichtet. Es bietet auch in mustergültiger Form den nötigen Stoff für Lesen und Schreiben und auch hinlänglichen Raum zu den unumgänglich notwendigen Übungen. Die Schriftbilder berücksichtigen aber nicht die Schriftbestimmungen der „Systemurkunde".

4. **Friedrich Max Trömmel**, Übung macht den Meister. Unterstufe. Schreibheftformat. 25 Pf. Selbstverlag. Krimmitschau.

Das in der Heimat des Verfassers viel benützte Unterrichtsmittel ist sowohl eine Einführung in das Lehrgebäude Gabelsbergers, als auch ein Übungsheft, das Raum bietet, die in tadelloser Weise hergestellten Muster von Buchstaben, Wörtern und Sätzen nachzuahmen. Der Nachweis, wie hier die stenographischen Buchstaben aus den gewöhnlichen Schriftzeichen gewonnen werden können, ist gar nicht so übel.

XIII. Haushaltungsunterricht.

Von

Paul Weigeldt,

Schuldirektor in Leipzig.

Außer dem Unterrichte in weiblichen Handarbeiten hat sich wohl kein Unterrichtszweig so schnell in den Mädchenschulen eingebürgert wie der Haushaltungsunterricht. 1889 richtete Fräulein Auguste Förster in Kassel die erste deutsche Volksschulküche ein, und heute zählen die Volksschulen mit praktisch-hauswirtschaftlichem Unterrichte schon nach Hunderten. Im Königreiche Sachsen allein sind in über sechzig Orten, worunter acht Dorfgemeinden, Schulküchen mit den Volksschulen verbunden, und mindestens doppelt so groß ist die Zahl der Schulen, in denen für die Mädchen der ersten Klassen Haushaltungsunterricht gewährt wird. In manchen Schulen wird dieser Unterricht allen Mädchen des letzten Schuljahres erteilt, in einzelnen sogar den Mädchen des siebenten und des achten Schuljahres.

Und das alles ist erreicht worden trotz der mit der Einführung verknüpften kostspieligen Einrichtungen und trotz der gegensätzlichen Stellung, die leider der bei weitem größte Teil der Volksschullehrer einnimmt. In seinem auf der Deutschen Lehrerversammlung, Pfingsten 1902, in Chemnitz gehaltenen Vortrage: „Wie stellen wir uns zur Einführung des Haushaltungsunterrichts in den Lehrplan der Mädchenschulen?" konnte der Referent, Lehrer F. Wolgast in Kiel, sagen: „Mit dem von mir behandelten Thema haben sich zahlreiche Lehrervereine in den letzten Jahren beschäftigt. Von etwa zwanzig größeren Landes- oder Provinzial-Lehrerversammlungen lag mir das Resultat der Beratungen in den angenommenen Beschlüssen und Resolutionen vor. Nur eine einzige dieser großen Versammlungen hat sich grundsätzlich für die Einführung des hauswirtschaftlichen Unterrichtes ausgesprochen, alle anderen dagegen, obgleich hier zum Teil warme Fürsprecher der Sache das Referat hatten*)."

Zwar gegen den theoretischen Haushaltungsunterricht (Belehrung über Nahrung, Kleidung, Wohnung, Erziehung zu den hauswirtschaftlichen Tugenden der Arbeitsamkeit, Ordnungsliebe, Reinlichkeit usw.) hat man nicht so viel einzuwenden, ist doch an der Lösung der ihm zufallenden Aufgaben die Volksschule seit längerer Zeit mit Erfolg tätig**), wohl aber wendet man sich gegen den praktischen in der Volksschulküche (Kochen, Waschen, Plätten usw.). Diese Gegnerschaft beruht aber, wie

---

*) Vgl. Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung. 54. Jahrg. 1902. Nr. 29. S. 357.

**) Vgl. die Resolution einer Versammlung der Rektoren von Berlin und Brandenburg im Jahre 1900.

Stadtschulrat Dr. Lyon in Dresden ausführt*), auch wieder nur auf theoretischen Erwägungen. „Wie rein theoretisch diese Gegnerschaft ist, beweist z. B. der Umstand, daß diese Gegner des Volksschul-Kochunterrichts, der für dreizehnjährige Mädchen noch kein Interesse biete, weil diese noch nicht reif dafür seien, denselben Kochunterricht in München rühmen, obwohl er dort auch an dreizehnjährige Mädchen erteilt wird, nur weil er dort, da Bayern nur sieben Schuljahre hat, bereits Fortbildungsunterricht genannt wird. Und haben denn diese Gegner gar keine Ahnung von den Verhältnissen in unseren Arbeiterkreisen, wo sehr viele dreizehnjährige Mädchen bereits den ganzen Haushalt führen müssen, weil ihre Eltern beide auf Arbeit sind? Hunderte von Müttern haben mir schon von Herzen gedankt, daß durch den Kochunterricht in der Volksschule ihr Haushalt auf eine gesunde Grundlage gestellt sei, und sie haben ruhig bekannt, daß die dreizehnjährige Tochter die Lehrmeisterin der Mutter geworden ist. Solange unsere Pädagogik sich darauf stützt, für jedes Lebensjahr die zuzuteilenden Unterrichtsfächer und -stoffe ängstlich abzumessen, so lange wird sie des großen, alles mit sich fortreißenden Zuges entbehren und das Mal der Kleinlichkeit an sich tragen. Solche ängstliche Abgrenzung wird von Büchermenschen in der Stube ausgeklügelt, aber nicht von Menschen, die frisch und frei in der bewegten Luft des Lebens stehen. Dazu kommt aber noch, daß der Kochunterricht in der Volksschule ein Bahnbrecher ersten Ranges für den Koch- und Haushaltungsunterricht in der Mädchenfortbildungsschule und damit für diese selbst ist. Denn die Einrichtungen, die sehr kostspielig sind, sind dann da, wenn einmal die obligatorische Mädchenfortbildungsschule kommt, und ein mächtiges Hindernis für deren Einführung wird mit jeder neuen Volksschulküche hinweggeräumt."

Wenn mancherseits noch behauptet wird, der praktische Haushaltungsunterricht sei für dreizehnjährige Mädchen mehr eine Spielerei, so müssen wir dem auf Grund eigener Erfahrung entschieden widersprechen. Und wir wissen uns da in guter Gesellschaft. „Wer diesen Vorwurf erhebt," äußert Stadtschulinspektor Dr. Zwick in Berlin**), „der hat wohl nie ein Mädchen beim hauswirtschaftlichen Unterrichte beobachtet, wohl auch die Gedanken und Beschäftigungsrichtung der kleinen Mädchen niemals aufmerksam verfolgt. Hätte er beides, so müßte er gesehen haben, wie die Beschäftigung mit allerhand häuslichen Dingen dem eigenen Naturell des Mädchens entspricht, wie selbst das Puppenspiel und die Kinderküche ihm ein kindlich ernstes, lange Jahre dauerndes Interesse entlocken, wie die Mädchen der Schulküche gleichsam in der Atmosphäre der Weiblichkeit leben und allen Arbeiten mit Ernst, Geschick und Ausdauer obliegen, wie sie einander vorbildlich sein wollen in Ordnungsliebe und Reinlichkeit, in schneller und sauberer Arbeit, in ruhigem, bescheidenem und freundlichem Wesen gegen Mitschülerinnen und Lehrerinnen. Wer auch nur einige Stunden tüchtigem, hauswirtschaftlichem Unterricht beigewohnt hat, ist überzeugt, daß von einer Verfrühung desselben ebensowenig, wie von einer Nichtreife***) der dreizehnjährigen Mädchen die Rede sein kann." Und Stadtschulrat Dr. Kerschen-

*) Otto Lyon, Die Fortbildungsschule für Mädchen. Vortrag auf dem 8. deutschen Fortbildungsschultage in Stettin am 1. Oktbr. 05. Leipzig 1906, B. G. Teubner. Seite 9ff.

**) Mädchenfortbildungsschule. Vortrag nebst einigen Erweiterungen. Berlin 1903, Oehmigkes Verlag. S. 10.

***) Wolgast, a. a. O. S. 354.

steiner in München berichtet*): „Es ist eine allgemein bestätigte Erscheinung an unseren Volksschulen Münchens, daß nicht wenig Schülerinnen, die während der ersten sieben Jahre als indolent und unbegabt angesehen wurden, nun, nachdem sie in den Schulküchen vor praktische Aufgaben gestellt wurden, auf einmal in ganz überraschender Weise ihre Seele auftun und Kräfte entfalten, die kein Lehrer hinter ihnen vermutet hatte."

Wenn weiter in unserer Fachpresse oft ausgesprochen worden ist, der Haushaltungsunterricht gehöre nicht zur **allgemeinen** Bildung des weiblichen Geschlechts — Wolgast sagte sogar: „Statt die allgemeine Bildung zu fördern, wie behauptet wird, schädigt und hemmt er dieselbe" —, so vermuten wir mit Schuldirektor Oehmichen in Chemnitz**) „eine Verwechslung von intellektueller Bildung und Allgemeinbildung, zum mindesten eine zu enge Begrenzung des letztgenannten Begriffes. Das Ziel, das die Mädchenschule erstrebt, ist doch im wesentlichen, eine möglichst ideale Frau vorbilden zu helfen. Zur Bildung einer Frau aber gehört hauswirtschaftliches Interesse ebensogut, wie solches für andere **reale** Dinge. Der Haushaltungsunterricht hat sogar vor dem übrigen Unterrichte den Vorzug, zu gewissen Tugenden, z. B. Sauberkeit, Ordnung, Sparsamkeit, durch das Beispiel und durch die Tat zu erziehen, manche Kenntnisse, z. B. naturgeschichtliche, sofort zu verwerten. Nur ein Beispiel. Jeder weiß, daß auch durch die sorgfältigste mündliche Belehrung über die Bedeutung der Sparsamkeit selten jemand, vor allem kein Kind, sparsamer wird. Es gilt Sparsinn zu betätigen. Da heißt es beim Feueranmachen: Brenne mit Papier und wenig Holz an, lege die Kohlen vorn nach, feuere langsam, wenn die Speisen kochen! Beim Kochen: Die Nahrungsmittel dürfen beim Waschen nicht zu lange im Wasser liegen, damit keine wertvollen Stoffe verloren gehen. Schäle Kartoffeln, Obst, Gemüse dünn; setze Fleisch, Fisch, grüne Gemüse mit kochendem Salzwasser an! Und alles das wird Woche für Woche unter Aufsicht und Belehrung geübt.

Die ideellen, erziehlichen Aufgaben des Haushaltungsunterrichtes, Interesse an hauswirtschaftlicher Tätigkeit zu wecken, Verständnis praktischer Fragen anzubahnen, an die Grundtugenden Fleiß, Ordnung, Reinlichkeit, Sparsamkeit usw. durch Übung zu gewöhnen, stehen uns ebensohoch, wie die rein praktischen Zwecke: Kochen, Feueranmachen, Aufwaschen, Scheuern, Waschen, Plätten usw. zu lernen."

Wenn endlich mancherseits der Einführung des Haushaltungsunterrichtes zugestimmt wird mit dem Vorbehalte, daß er der Fortbildungsschule zugewiesen werde, so ist damit der Sache recht wenig gedient. Denn da wir die Mädchenfortbildungsschule fast nirgends haben, so würde die segensreiche Einrichtung nur auf unabsehbare Zeit hinausgeschoben werden. Und wenn wir sie einmal bekommen, wird der zu erwartenden gesetzlichen Minimalzahl von zwei wöchentlichen Unterrichtsstunden ein überreicher Lehrstoff gegenüberstehen, der Einlaß begehrt. Gewiß „ist eine Ergänzung der Bildung unserer jungen Mädchen in der Richtung der allgemeinen Lebensaufgaben einer gebildeten deutschen Frau noch wichtiger, als die Ausdehnung wissenschaftlicher

*) Grundfragen der Schulorganisation. S. 253.

**) R. Oehmichen, Das Bestreben, der Volksschule immer neue Unterrichtsgegenstände und Lehrstoffe zuzuweisen. Sächsische Schulzeitung. Jahrg. 1908. Nr. 3. S. 26 und 27.

Kenntnisse und gesellschaftlicher Fertigkeiten"*), sicher kommt auch der Fortbildungsschule die Aufgabe zu, „die der Volksschule entwachsenen Mädchen instand zu setzen, eine einfache Küche und Haushaltung zu führen und sie vor allem zu lehren, sparsam und zweckmäßig zu wirtschaften"**), hüten müssen wir uns aber, von vornherein die Mädchenfortbildungsschule für ein einziges Fach, für den Haushaltungsunterricht in Beschlag zu nehmen. Die in vielen **Orten** jetzt bestehende Einrichtung, den Mädchen im letzten Schuljahre — in der ersten Klasse! — wöchentlich vier Stunden Haushaltungsunterricht erteilen zu lassen, hat sich übrigens überall aufs vortrefflichste bewährt und den Beifall aller der Lehrer, Schulaufsichtsbeamten und städtischen Behörden gefunden, die den Haushaltungsunterricht in der Volksschule aus eigener Beobachtung tatsächlich kennen. Es ist aber sehr zu wünschen, daß der neue Unterricht in den Lehrplan eingefügt werde, ohne Verkürzung der bisherigen Stundenzahl. Sonst besteht die auf der deutschen Lehrerversammlung zu Chemnitz gestellte Frage: „Sind denn unsere Volksschulfächer so entbehrlich, daß man sie einfach zugunsten eines neuen Faches verschwinden lassen kann?"***) zu Recht.

Und wenn gesagt worden ist†), eine Einführung des Haushaltungsunterrichtes in die Volksschule könne für die Fortbildungsschule eine **Gefahr** bedeuten, insofern, als manche Mädchen, die in der Schule Kochen usw. gelernt haben, nicht in die Fortbildungsschule wollen, so teilen wir diese Befürchtung nicht. Aus Städten mit Volksschul-Haushaltungsunterricht wird berichtet, daß der Drang nach der Fabrik einem regen Interesse für hauswirtschaftliche Tätigkeit Platz gemacht hat††), und wir selbst haben erst in diesen Tagen erfahren, daß die diese Ostern konfirmierten Mädchen fast ausnahmslos weiterhin sehr gern am hauswirtschaftlichen Unterrichte teilgenommen haben würden, wenn er ihnen geboten worden wäre, daß von den 30 der Schule entwachsenen Mädchen, die gegenwärtig die unserer Leitung unterstellte Haushaltungsschule wöchentlich 20 Stunden besuchen, 22 bereits während ihres letzten Schuljahres Haushaltungsunterricht genossen haben, und daß sich unter diesen 22 Schülerinnen auf eigensten Wunsch auch die beste unserer diesjährigen Konfirmanden (167!) befindet, ein Mädchen, das sich im Elternhause von allen häuslichen Arbeiten möglichst fernhielt, das dem Haushaltungsunterrichte anfangs wenig Interesse entgegenbrachte und — das wissenschaftliche Lehrerin werden will. —

Der überraschende Aufschwung des Haushaltungsunterrichtes hat natürlicherweise eine umfängliche Literatur über alle Fragen und Gebiete desselben entstehen lassen. „Eine zusammenfassende Darstellung und Würdigung aller Veranstaltungen, die für den hauswirtschaftlichen Unterricht in den letzten Jahrzehnten getroffen worden sind, versucht zum ersten Male"

---

*) Kultusminister Dr. Studt in der Sitzung des preuß. Abgeordnetenhauses am 17. März 1901.

**) Geh. Hofrat Dr. Wengoldt auf der 5. Generalversammlung der ehemaligen Schüler des Karlsruher Haushaltungslehrerinnen-Seminars.

***) A. a. O. S. 355.

†) A. a. O. S. 356. Vgl. auch Dr. Richard Seyfert, Geistige Verluste durch Kulturfortschritte. In der Deutschen Schule. Herausgeg. von Rob. Rißmann. 12. Jahrg. 1907. Heft 1. Seite 7.

††) Vgl. Liese, Das hauswirtschaftliche Bildungswesen in Deutschland. Seite 13.

1. Dr. **Wilhelm Liese**, Das hauswirtschaftliche Bildungswesen in Deutschland. Herausgeg. von „Arbeiterwohl, Verband für soziale Kultur und Wohlfahrtspflege“. 104 S. M.-Gladbach 1906, Zentralstelle des Volksvereins für das kath. Deutschland. 1 M.

Nach einer Einleitung über die Bedeutung der häuslichen Tätigkeit der Frau in sozialer, gesundheitlicher und finanzieller Beziehung behandelt der Verfasser in sieben Kapiteln die hauswirtschaftliche Ausbildung im Anschluß an die Familie und in der Volksschule, den hauswirtschaftlichen Unterricht in den Fortbildungsschulen und in den höheren Mädchenschulen, die Spezialschulen für häusliche Ausbildung (Frauenarbeitsschulen — Handarbeits-, Näh- und Flickschulen — Haushaltungsschulen und Pensionate, ländliche Haushaltungsschulen, wirtschaftliche Frauenschulen, Molkerei- und Gartenbauschulen für Mädchen), die hauswirtschaftlichen Kurse (stehende und Wanderkurse) und die Stellung der hauswirtschaftlichen Lehrerinnen, die Ausbildungsanstalten für sie und Methode und Hilfsmittel des Unterrichtes. Außerdem bietet er sechzehn wertvolle Anlagen, z. B. die Geschichte der Schulküchen in Köln nebst Rechnungsbericht, den Lehrplan für den hauswirtschaftlichen Unterricht in den städtischen Mädchenbürgerschulen zu Kassel, Ordnung und Lehrplan für den Haushaltungsunterricht (Handarbeit, Bügeln und Kochen) im Arbeiterinnenverein zu M.-Gladbach, die Prüfungsordnung für Lehrerinnen der Hauswirtschaftskunde in Preußen und den Lehrplan für ihre Ausbildung in der Schule des Lette-Vereins in Berlin. Wir empfehlen das Büchlein jedem, der sich über das hauswirtschaftliche Bildungswesen in seiner Vielgestaltigkeit und seinen Einzelheiten unterrichten will. Ganz vortrefflich ist ein Aufsatz vom

2. Schuldirektor A. **Matthes**, Über den hauswirtschaftlichen Unterricht in der Volksschule, abgedruckt in den Pädagogischen Studien, herausgeg. v. Dr. M. Schilling. XXVII. Jahrg. 1906. Heft 4. Seite 265—290.

Seine Ausführungen faßt er in folgende vier Leitsätze zusammen:

1. Die Einführung des Haushaltungsunterrichts ist eine dringliche Notwendigkeit.

2. Dem Haushaltungsunterrichte sind unsere Volksschulen zu öffnen.

3. Der Lehrplan für das achte Schuljahr der Mädchen ist dahin umzuarbeiten, daß für die Realien, besonders aber für Deutsch und Rechnen, die Haushaltungskunde zum Prinzip erhoben wird.

4. Wo es immer möglich, ist der Haushaltungsunterricht durch Einführung einer Lehrküche praktisch zu gestalten.

Wenn der Verfasser schreibt, „am meisten Einfluß räumen zurzeit die Münchener Schulen (Volksschulen) dem Haushaltungsunterrichte ein“ (Seite 284), so ist das nicht richtig, denn das achte Schuljahr, in dem der Haushaltungsunterricht die Grundlage des gesamten Sachunterrichts bildet, ist kein obligatorisches, sondern ein freiwilliges, und die sogenannte achte Mädchenklasse, deren Besuch übrigens „als Ersatz für den Besuch der beiden ersten der drei in Bayern obligatorischen Fortbildungsjahre gilt“*), ist „ihrem ganzen inneren Aufbau nach nichts

*) Stadtschulrat Dr. Georg Kerschensteiner, Die zeitgemäße Ausgestaltung der Mädchenfortbildungsschule. Vortrag, gehalten auf der 11. Generalversammlung des deutschen Vereins für das Fortbildungsschulwesen zu Düsseldorf am 5. Oktober 1902. Abgedruckt in Kerschensteiners Grundfragen der Schulorganisation. Leipzig 1907, B. G. Teubner. S. 280.

anderes, als eine einjährige hauswirtschaftliche Fortbildungsschulklasse mit wöchentlich 29 stündigem Unterrichte"*).

Vor den zahlreichen Kochbüchern, die im letzten Jahrzehnt erschienen sind, einzelne in mehreren Auflagen, liegen uns vor:

3. **A. Nieschke**, Leitfaden für den hauswirtschaftlichen Unterricht. 167 S. und 2 Tafeln. Naumburg 1900, A. Schirmer. 2 M.

4. **Johanna Gast**, Kochbuch für Haushaltungsschulen. 6., mit der 5. — um einen Anhang vermehrten — übereinstimmenden Auflage. IV und 104 S. Leipzig 1905, H. Böhm. 60 Pf.

5. **G. Luneburg**, Rektor, Haushaltungskunde. Leitfaden für den hauswirtschaftlichen Unterricht in Volks- und Fortbildungsschulen. 4., durchges. Aufl. 88 S. Breslau 1905, F. Hirt. Kart. 90 Pf.

6. **A. Oppermann**, Schulinspektor, u. **Carla Laßmann**, gepr. Haushaltungs- u Kochlehrerin, Haushaltungsbuch für den kleinbürgerlichen Haushalt. Zum Gebrauche in dem Haushaltungs- und Kochunterrichte an Volks- und Fortbildungsschulen, sowie in bürgerlichen Haushaltungen bearbeitet. 80 S. Leipzig 1905, J. Klinkhardt. Geb. 75 Pf.

7. **H. Kramer** und **A. Voß**, Haushaltungslehrerinnen in Altona, Kochbüchlein für Haushaltungsschulen. 2., verm. Aufl. 63 S. Altona 1906, J. Harder Sort. Geb. 50 Pf.

8. **A. Kühn**, Schuldirektor in Chemnitz, Lehrbuch für den hauswirtschaftlichen Unterricht in der Volksschule. 7., verb. Aufl. IV und 59 S. Chemnitz 1906, C. Winter. Kart. 60 Pf.

9. **A. von Nostitz-Wallwitz**, Die Hausfrau in Küche, Haus, Hof und Garten. Vermehrte Aufl. der „Haushaltungsschule". Leitfaden für Lehrerinnen und Schülerinnen in Kochschulen, Haushaltungsschulen und Wanderkochkursen, sowie zum Selbstunterricht für Hausfrauen, unter besonderer Berücksichtigung einfacher und ländlicher Verhältnisse. 1. Band: Die Ernährung, 300 Kochrezepte. Anhang: Gesundheitspflege. X und 212 S. Wittenberg 1906, R. Herrosé. Geb. 1,20 M.

10. **Luise Ravit**, Kochbuch für Haushaltungsschulen, sowie zum Gebrauch für sparsame Hausfrauen. 3., verm. und verb. Aufl. Herausgegeben von der hauswirtschaftlichen Kommission der Gesellschaft freiwilliger Armenfreunde in Kiel. 153 S. Kiel 1906, Lipsius & Tischer. Kart. 1 M.

11. **Mathilde Specht**, Kochbuch für den praktischen Haushaltungsunterricht an höheren Mädchenschulen. 2., verm., verb. Aufl. 133 S. Leipzig 1906, O. Nemnich. Geb. 1,20 M.

12. **Ch. Frießner** und **K. Nake**, Haushaltungslehrerinnen, Lehrbuch für den Koch- und Haushaltungsunterricht an Volks- und Fortbildungsschulen. 3., verb. u. verm. Aufl. (8. bis 13. Tausend.) 84 S. Dresden 1907, Bleyl & Kaemmerer. Kart. 50 Pf.

13. **Anna Kühn**, Lehrerin der Kochschule in Altenburg, Koch- und Lehrbuch für Schule und Haus. VIII und 118 S. Altenburg 1907, O. Bonde. Geb. 75 Pf.

14. **Mathilde Nouvel**, wissenschaftl. Lehrerin und Leiterin des städtischen hauswirtschaftlichen Unterrichts zu Breslau, Haushaltungsunterricht. Ein Leitfaden für die Hand der Schülerinnen nach praktischen Erfahrungen bearb. Ausgabe für Volksschulen. 2., umgearb. Aufl. 84 S. Mit 4 Abbild. im Text. Breslau 1908, F. Hirt. Kart. 50 Pf.

Die ausführlich wiedergegebenen Titel unterrichten hinreichend über das Gebiet, in dem die verschiedenen Bücher eingeführt zu werden

*) A. a. O. S. 161.

verdienen, und über die Schulanstalten, für die sie sich besonders eignen; die Seitenzahlen reden deutlich von dem Umfange des Gebotenen, und die Preisangaben werden (auch in Beziehung gesetzt zur Buchstärke) bei Neueinführungen die Auswahl ein wenig erleichtern. Am meisten empfehlen wir die Bücher von Ch. Frießner und Nake (für Volksschulen), von A. von Nostitz-Wallwitz (für Fortbildungsschulen) und von M. Nouvel.

In den meisten der genannten Bücher werden neben den Kochrezepten auch die wichtigsten Erklärungen über Nährwert, Nutzen, Preis und Vorbereitung der einzelnen Nahrungsmittel gegeben, sowie wertvolle Belehrungen über die mit dem Haushalte verbundenen Reinigungsarbeiten und über das Feuern, einzelne Bücher enthalten auch noch Winke über Wohnung und Kleidung, über Gesundheits- und Krankenpflege. Besonderen Wert legen auf dergleichen Belehrungen folgende Werke:

15. **W. Henck** und **R. Ruperti**, Das Buch von der Haushaltungskunde. 230 S. Mit zahlreichen Abbild. Hannover 1898, C. Meyer. Geb. 2 M.

16. — —, Lesebuch für Haushaltungsschulen. 230 S. Mit Abbildungen. Ebendaselbst. Geb. 1,50 M.

17. **M. Clima**, Haushaltungskunde. Lehr- und Lesebuch für mit Volksschulen verbundene spezielle Lehrkurse und für Fortbildungskurse für Mädchen. 9. Aufl. 137 S. Wien 1899, A. Pichlers Wwe. & Sohn. Kart. 1,40 M.

18. Einführung in die Haushaltungskunde. Lehr- u. Lesebuch für Mädchen zum Gebrauche in den Sonntags- und Fortbildungsschulen, sowie in der Familie. 236 S. Horb 1899, P. Christian. Geb. 1 M.

19. **L. Schilffahrt**, Haushaltungskunde und Gesundheitslehre. 216 S. Nürnberg 1899, F. Korn. Geb. 1,80 M.

20. **A. Eppler**, Haushaltungskunde. Lehrbuch für Frauen und Mädchen, besonders zum Unterrichte an höheren Mädchenschulen, Haushaltungspensionaten und Fortbildungsschulen. Mit Vorwort von O. Lange. 255 S. Mit Illustr. Wolfenbüttel 1902, J. Zwißler. Geb. 3 M.

21. **Mathilde Nouvel**, Haushaltungsunterricht. Ein Leitfaden für die Hand der Schülerinnen nach praktischen Erfahrungen bearbeitet. Ausgabe ohne Speisevorschriften. 2., umgearb. Aufl. VIII und 106 S. Mit 4 Abbildungen im Text. Breslau 1902, F. Hirt. Kart. 1,25 M. Ausgabe mit Speisevorschriften. VIII und 136 S. Kart. 1,50 M.

22. Dr. **Gust. Schneider**, Gesundheitslehre und Haushaltungskunde. 80 S. Leipzig 1904, B. G. Teubner. Kart. 80 Pf.

23. **Selma Poetz**, Das ABC der Haushaltung, nebst Anstandslehre für Töchter. 96 S. Schöneberg-Berlin 1905, F. Telge. Geb. 2,10 M.

24. Die Haushaltungsschule. Ein Lernbüchlein für die Schülerinnen der Haushaltungsschule. Herausgegeben von einer Kommission des Verbandes Arbeiterwohl. 2. Aufl. (21.—50. Tausend). 188 S. M.-Gladbach 1907, Volksvereinsverlag. 45 Pf.

25. **Franz Schmid**, Bezirksschulinspektor, **Max Hohnerlein** und **Alfons Merkt**, Lehrer, Haushaltungskunde. Lehr- und Lesebuch für Mädchen, für Schule und Haus. 4., verm. und verb. Aufl. VII und 282 S. Mit einer farbigen Nährwerttafel und mehr. Abbildungen. Stuttgart 1907, Muthsche Verlagsh. Geb. 120 M.

26. **Elise Kühn**, Grundzüge der Haushaltungslehre als Leitfaden für den Unterricht in öffentlichen und privaten Haushaltungs- und Fortbildungsschulen wie zum Selbstunterricht. 3., verb. Aufl. 154 S. Wiesbaden 1907, O. Nemnich. 1 M.

27. Dr. **Friedrich Blumberger**, Schuldir., Einführung in die Haushaltungskunde. 3 Teile in einem Bande. 1. Vorbegriffe und Abriß der unorganischen Chemie. — 2. Die menschliche Nahrung. — 3. Anleitung zur Errichtung von Schulküchen. 272 S. Mit 19 erläuternden Abbildungen im Texte, 12 Tafeln in Schwarzdruck und 3 Farbendrucktafeln. Breslau 1903, F. Hirt. Geb. 4 M.

Eine dritte Gruppe von Büchern unterrichtet über Notwendigkeit und Zweck, Einrichtung und Unterhaltung der Haushaltungsschulen.

28. **Kamp**, Kochunterricht in Mädchen-Volksschulen oder in Fortbildungsschulen. 46 S. Frankfurt a. M. 1898, J. Rosenheim. 60 Pf.

29. **K. Migerka**, Anleitung zur Schaffung von Haushaltungs-Abendschulen für unbemittelte Mädchen. 3. Aufl. Wien 1900, G. Szelinski. 1,20 M.

30. Über hauswirtschaftliche Unterweisung der Mädchen in Kärnten, erstattet von dem Kuratorium für den Fortbildungsschulunterricht in Kärnten. 42 S. Mit einer Tabelle. Klagenfurt 1901, F. v. Kleinmayr. 60 Pf.

31. **Suter**, Die Koch- und Haushaltungsschulkurse der Kulturgesellschaft des Bezirkes Aarau in ihren Anfängen und ihrer seitherigen Entwickelung. 24 S. Aarau 1902, H. R. Sauerländer & Co. 40 Pf.

32. **Wilh. Jung**, Der Haushaltungsunterricht in der Mädchen-Volksschule. 35 S. Langensalza, H. Beyer & Söhne. 50 Pf.

33. **Henriette Vianden**, Einrichtung und Unterrichtsplan der Kochschule in Verbindung mit der Volksschule. 30 S. Hamm i. W. 1906, Breer & Thiemann. 40 Pf.

34. Dr. **Wilh. Springer**, Königl. Schulrat, Der Haushaltungsunterricht. Ein Wegweiser für Einrichtung von Haushaltungsschulen und zugleich ein Lehr- und Handbuch zur Erteilung des Haushaltungsunterrichts. 4 Teile in einem Bande. 1. Allgemeines über den Haushaltungsunterricht. — 2. Die Reinigungsarbeiten. — 3. Die Pflege der Wäsche. — 4. Das Kochen. 2. Aufl. X und 373 S. Mit vielen dem Texte eingedruckten Abbildungen. Leipzig 1905, Th. Hofmann. Geb. 5,80 M.

In dem letztgenannten Werke kann sich nicht nur jeder, der eine Haushaltungsschule einzurichten hat, über Zweck, Art und Kosten sichere Auskunft holen, sondern es kann sich auch jede Lehrerin an der Hand des Buches sicher fortbilden und für ihren Unterricht vorbereiten. Von der Voraussetzung ausgehend, daß sich ein geordnetes Familienleben ebensosehr auf Reinlichkeits- und Ordnungspflege, wie auf vernunftgemäße Ernährung stützen müsse, behandelt es alle Arbeiten des Hauses, die Reinigungs- und Putzarbeiten, die Pflege der Wäsche und das Kochen, mit gleicher Ausführlichkeit und Gründlichkeit. Dabei hat der Verfasser versucht, und das bezeichnet er als den Hauptwert seines Buches, „die Methode des Haushaltungsunterrichtes so auszubauen, daß auch in ihm . . . eine einzelne Lehrerin eine ganze, vollbesetzte Klasse gleichzeitig fruchtbringend anleiten und gleichmäßig fördern kann". Wie weit dieser Ausbau geht, beweist schon die Tatsache, daß dem Schuhputzen 9 Seiten, dem Kleiderputzen 10 Seiten, dem Lampenputzen $10^1/_2$ Seite, dem Fensterputzen 6 Seiten, dem Besteckputzen 5 Seiten und dem Geschirrputzen $4^1/_2$ Seite gewidmet, oder treffender: geopfert werden. Damit aber unsere Leser einen Begriff von den Einzelausführungen erhalten, geben wir ein paar Abschnitte aus dem Schuhputzen wieder:

„1. Das Fassen. Die Linke wird in den Schuh eingeführt, die Finger werden gespreizt und gegen die Schuhwand gedrückt. Der Schuh selbst wird entweder mit der Linken, die sich um ihre Gelenke bewegt, oder um die Linke gedreht.

Der Putzstrich ... Die Rechte faßt den Bürstenrücken mitten an den Langkanten mit der Daumenspitze auf der einen, den anderen Fingerspitzen auf der anderen Seite; die Hand bleibt hohl (liegt nicht auf). Die Finger dürfen über die untere Kante des Rückens nicht hinabgreifen, sonst werden sie leicht verletzt. Der Strich geht gleichlaufend mit der Körperbreite rechtslinksseitlich hin und her. Die Schmalseiten der Bürsten gehen voran. — I. Wir üben: Linke in den Schuh führt — ein; Bürste rechts — faßt; streicht! II—IV.

Das Längsputzen ... 1. Der Längsstrich ... 2. Das Fußteil. Der Schuh zerfällt zu zwei Putzhälften, die nacheinander geputzt werden, Fußteil und Fersenteil. Beim Fußteil geht der Strich über die ganze Länge des Fußteils hin und her und wandert von Strichlage zu Strichlage quer über das Fußteil hinüber und zurück. Auf dem Hinwege legt sich Strich links neben Strich, auf dem Rückwege Strich rechts neben Strich; jeder neue deckt ein Stück des alten. Die Schuhlage wechselt von Seitenlage rechts zu gerader Lage rechts, zu Gegenlage rechts und zurück. — I. Wir üben: Schuh links, Bürste rechts — faßt; zum Längsputzen des Fußteils Seitenlage rechts — dreht! Rechts — an, streicht, streicht; rückt — vor, streicht, streicht; rückt — vor, streicht! II. Gerade Lage rechts — dreht, streicht, streicht; links — vor, streicht; usw.! III. Gegenlage rechts, streicht; links — vor, streicht! IV. Nun zurück über die ganze Fläche! 3. Das Fersenteil ...". Welche Verirrung!

Zum Schlusse müssen wir — ein sehr erfreuliches Bild! — noch auf die Wertschätzung des Haushaltungsunterrichtes in München hinweisen. Hier gruppiert sich in den sogenannten „achten Mädchenklassen und den weiblichen Fortbildungsschulen der ganze Unterricht um Haushaltungskunde, Lehre von der Ernährung, Wohnung, Kleidung und Erziehungskunde"*). „In den Mädchenklassen nimmt der Physik- und Chemieunterricht die Form des Haushaltungsunterrichtes an in der Weise, daß die Lehrerin in einem wöchentlich achtstündigen Unterricht, wovon vier Stunden der theoretischen Unterweisung und vier der praktischen Betätigung in der Schulküche dienen, die Mädchen in die physikalischen und chemischen Begriffe einführt, die den Forderungen einer vernünftigen Ernährung, Wohnung und Kleidung zugrunde liegen"**). „Die hauswirtschaftliche Abteilung der weiblichen Fortbildungsschule umfaßt folgende Aufgabengruppen: Die Vorbereitung für die Aufgaben der gesamten Haushaltführung, für die Aufgaben der Mutter als Erzieherin und für die Aufgaben und Stellung der Frau im Staate"***). „Der Unterricht in der Haushaltungskunde bildet den Mittelpunkt und die Grundlage der ganzen Unterweisung (der in den zwei ersten Jahren wöchentlich sechs, im dritten Jahre wöchentlich sieben Pflichtstunden gewidmet sind). Der Unterricht in den übrigen Lehrgegenständen ist so zu gestalten, daß er sich an den Unterricht in der Haushaltungskunde an-

---

*) Kerschensteiner, Grundfragen der Schulorganisation. Seite 249.
**) A. a. O. Seite 253.
***) A. a. O. Seite 162.

schließt, denselben erweitert, vertieft, ausschmückt und geistig belebt. Zweck und Ziel dieses Unterrichts ist die Unterweisung über eine verständige Führung eines einfachen bürgerlichen Haushaltes, in bezug auf Ernährung, Wohnung, Kleidung und Wäsche, Gesundheits-, Kinder- und Krankenpflege; auf die Vermittlung sittlicher Grundsätze und Pflege des innerlichen Lebens der Frau ist dabei ein besonderes Augenmerk zu richten. Auf der Grundlage des in den oberen Volksschulklassen erteilten Unterrichtes ist hierbei stets an Bekanntes anzuknüpfen und auf das häusliche Leben Bezug zu nehmen, so daß der hauswirtschaftliche Unterricht sich als eine Anwendung der in der Volksschule erworbenen naturkundlichen Kenntnisse auf die Gebiete des Hauswesens darstellt. Der Unterricht erstreckt sich nicht etwa auf theoretische Belehrungen, sondern ist auf unmittelbare Anschauung zu gründen, durch Experimente zu bekräftigen und durch Vergleichungen zu beleben. Dazu kommen in jedem der drei Jahre sechs bis acht Küchennachmittage als Fortführung des Unterrichts in den achten Klassen"*).

*) A. a. O. Seite 281.

XIV. Musikalische Pädagogik.

Von

Ernst Müller,

Realgymnasialoberlehrer in Leipzig.

Auch in diesem Jahre haben wir von unserem Streifzuge durch die Literatur der musikalischen Pädagogik recht wenig Ausbeute mit heimgebracht. Ebenso sind wichtige musikalische Zeitfragen, die obiges Gebiet berührten, nicht angeschnitten worden. Auf dem nächsten musikpädagogischen Kongreß, der in der Pfingstwoche in Berlin stattfinden wird, sollen allerdings recht wichtige Dinge — u. a. die Methode Jacques-Dalcroze und ihre Bedeutung für die musikalische Erziehung unserer deutschen Jugend — zur Sprache kommen, allein, wir werden erst nächstes Jahr Gelegenheit haben, darüber zu berichten. —

Literatur.

A. Gesang.

I. Lehr- und Übungbücher.

1. **Ernst Paul,** Lehrgang im Gesangunterrichte an Seminaren und anderen höheren Lehranstalten. I. Teil: Unterstufe. Mit 71 Figuren. Dresden-Blasewitz 1907, Bleyl & Kaemmerer. Geb. 3,85 M.

Der Verfasser dieses Buches (Seminaroberlehrer in Dresden) stellt in einer Verteilung auf Unter- und Oberstufe Studienmaterial zusammen zu gründlicher Bildung der Stimme und des Gehörs. Von dem Gedanken geleitet, daß die Kunsterziehungsbestrebungen auf dem Gebiete des Schulgesangunterrichts nur dann von Erfolg gekrönt werden können, wenn die fachliche Vorbildung des Gesanglehrers eine entsprechend vertiefte ist, will er denselben mit gesangs- und sprachtechnischer Schulung, mit musikalischem Können und Wissen, sowie mit methodisch-praktischer Einsicht ausrüsten. Wir sind überzeugt, daß dieses durch Klarheit der Darstellung sich auszeichnende Werk bei ernstem Studium geeignet ist, leistungsfähige Gesanglehrer heranzubilden.

2. **Gustav Kühn,** Wie ist im Gesangunterrichte Treffsicherheit zu erreichen? Ein Wegweiser für Volks- und höhere Schulen, sowie für Seminare. Berlin-Gr.-Lichterfelde, Ch. F. Vieweg. 90 Pf.

Einer von den vielen Wegweisern, die dem Gesanglehrer methodisch zeigen wollen, wie die Kinder zu bewußtem, denkendem Singen geführt werden an der Hand der Notenlesemaschine von Prof. Zimmer. Das Büchlein sei bestens empfohlen.

3. **Max Engel**, Hilfsmittel zur Erziehung des Tonsinnes in der Schule. Leipzig 1907, Dürrsche Buchhdlg. 60 Pf.

Ein interessanter Vortrag, den der Verfasser auf Veranlassung des königl. Bezirksschulinspektors in der Hauptkonferenz der Leipziger Volksschullehrer gehalten hat. Er zeigt, wie man mit den einfachsten Anschauungs- und Hilfsmitteln (Stimme des Lehrers, Note, Liederbuch) den Tonsinn der Kinder zu erziehen vermag.

4. **Franz A. Kumm**, Zur Reform des Schulgesangunterrichts. Berlin-Gr.-Lichterfelde, Ch. F. Vieweg. 30 Pf.

Dieses kleine Büchlein bietet das Fazit vieljähriger Praxis eines bewährten Gesanglehrers, der der Methode des Treffsingens das Wort redet.

5. **Joseph Weisweiler**, Das Schulkonzert. Ein Beitrag zur Frage der Kunsterziehung am Gymnasium. Leipzig 1907, Quelle & Meyer. 80 Pf.

Der Verfasser (Gymnasialdirektor) dieser sehr zu empfehlenden Abhandlung schöpft aus dem lebendigen Born der praktischen Erfahrung im Schulleben. Die Schule soll ihrer Gemeinde nicht allein die Hüterin der Wissenschaft, sondern auch eine Pflegestätte der schönen Kunst in Worten und Tönen sein.

6. **L. Heinze** und **W. Cöburg**, Kleine Ausgabe der Harmonielehre für Lehrerbildungsanstalten. 2. Aufl. Breslau 1907, H. Handel. Geb. 1,80 M.

Dieses Lehrbuch dürfte sich in der vorliegenden kürzeren Fassung für Lehrerseminare als recht brauchbar erweisen. Die Anordnung des Stoffes, wie auch die nach Form und Inhalt gut gewählten Beispiele und die daran sich anschließenden zahlreichen Aufgaben sind zu loben.

7. **Rudolf Marquardt**, Der Harmonielehrer. Berlin, Selbstverlag.

Dieses Lehrbuch der Harmonie ist aus langjähriger Praxis hervorgegangen und will den Lehrer ersetzen. Es bietet stofflich das, was Richter in seinem bekannten Werke aufgestellt hat, also durchaus nichts Neues. Aber die Anordnung und Sichtung des Lehrmaterials ist sehr gut zu heißen. Das Buch dürfte sich aus diesem Grunde, wie vor allem auch wegen seiner Klarheit der Darstellung ganz ausgezeichnet zum Selbstunterrichte eignen.

8. Chemnitzer Liederbuch für Volksschulen in 3 Heften. Herausgegeben vom Pädagogischen Verein zu Chemnitz. Chemnitz, J. C. F. Pickenhahn & Sohn. I. Heft 25 Pf. II. Heft 40 Pf. III. Heft 45 Pf.

Diese Liederbücher erscheinen nicht nur in neuer, sondern auch in umgearbeiteter Auflage. In veränderter Form liegt vorläufig nur das I. Heft vor, dem das II. und III. in Jahresfrist folgen sollen. Wie das I. Heft (Unterstufe) zeigt, hat sich der Herausgeber bei der Neugestaltung dieser Liederbücher von den neuesten gesangsmethodischen Grundsätzen leiten lassen. Vorübungen, die sich in Gehör- und Treffübungen, rhythmische und dynamische Übungen gliedern, und Lied stehen in inniger Verbindung. Wir möchten diese Liedersammlung empfehlen.

9. **Ferd. Janson**, Deutsche Schulgesänge für Mädchen in 7 Heften. 6., verb. und verm. Aufl. Dresden 1901—1907, G. Kühtmann. 40, 50, 60, 80 Pf.

Diese außerordentlich umfangreiche Liedersammlung gliedert sich in zwei Abteilungen. Heft 1—4 sollen dem obligatorischen Gesangunterricht nach Klassen, Heft 5 und 6 dem Chorgesang in Mädchenschulen, nament-

lich höheren Töchterschulen dienen. Sowohl die Auswahl, als auch der Satz der Lieder ist zu loben. Die Hefte dürften wohl geeignet sein, heranwachsenden Töchtern Neigung für ernste und gute Musik, besonders auch für den Chorgesang einzuflößen.

10. **Philipp Hampp**, Liederbuch für Volks- und Mittelschulen in 2 Heften. Mit besonderer Berücksichtigung der Einführung in das Treffsingen auf Grundlage der Kadenzdreiklänge. München 1906/07, R. Oldenbourg. I. Heft 25 Pf. II. Heft 40 Pf.

Der I. Teil dieses Liederbuches ist bereits im vorigen Jahre besprochen worden; der II. Teil fußt auf demselben Prinzip.

11. **D. C. Först**, Chorgesangschule. Ein methodisch-praktisches Übungs- und Liederbuch f. d. Schulgebr. in 3 Heften. Kiel 1905—1907, Lipsius & Tischer.

Ein Liederbuch, bei welchem es dem Verfasser auf Gründlichkeit in Stimmbildungs- und Treffübungen ankommt. Bei Auswahl und Einübung der Lieder und Choralmelodien liegt ihm, das liest man aus seinem Werke heraus, das „Wie" mehr am Herzen als das „Wieviel". Wohl den Liedersammlungen, die aus diesem Grundsatze heraus entstanden sind!

12. **A. Schleisiek**, Liederkranz. Sammlung von ein-, zwei- und dreistimmigen Gesängen für deutsche Schulen in 3 Heften. Bearbeitet und herausgeg. von E. Riepel. Bromberg, E. Hecht. 1,50 M.

Diese Sammlung enthält über 250 gut ausgewählte Lieder im zwei- und dreistimmigen Satze, an dem wir im allgemeinen nichts auszusetzen haben. Schade ist es, daß nicht der Text aller Strophen den Noten untergesetzt ist.

13. **J. Heinrich Lützel**, Liederkranz. Sammlung ein- und mehrstimmiger Lieder für Schule und Leben. Ausgabe für Volksschulen. 14., verm. u. verb. Aufl. Kaiserslautern 1907, J. J. Tascher. 50 Pf.

Eine Sammlung der bekanntesten Volkslieder in gutem Satz. Möge das Büchlein seinem Zwecke entsprechend den Kindern Lieder fürs Leben geben.

14. **Franziskus Nagler**, Acht Kinderlieder für drei- (auch vier-) stimmigen Kinder- oder Frauenchor. Dresden 1907, A. Huhle. 50 Pf.

Diese Kinderlieder empfehlen wir angelegentlichst, namentlich den Schulen, wo Chorgesangklassen eingerichtet sind. Sie werden ihren Zweck, Freude zu erwecken und die Leistungsfähigkeit im mehrstimmigen Gesange zu erhöhen, zweifellos erfüllen. Sowohl die Wahl als auch die Erfindung der Lieder ist zu loben.

15. **Hugo Zuschneid**, Freiburger Taschen-Liederbuch. Über 300 der beliebtesten Vaterlands-, Volks- und Studenten-Lieder, nebst einigen Sologesängen, zumeist mit Melodie. Freiburg, Herdersche Verlagshdlg. Geb. 1,50 M.

Es ist lobend hervorzuheben, daß der Herausgeber dieser sehr reichhaltigen und gut handlichen Liedersammlung auf Auswahl der Texte großen Wert gelegt hat. Diese sind zumeist in dem ursprünglichen Wortlaut gegeben. Besondere Sorgfalt ist auch auf die richtige Wiedergabe der Melodien verwendet. Zu begrüßen ist, daß auch eine Klavierausgabe zum Freiburger Taschen-Liederbuch in Vorbereitung ist. Möge das Büchlein Frühling und Sonnenschein in Häuser und Herzen bringen!

16. **R. Weber**, Liederschatz für schlesische Volksschulen. Neurode, Verlagsanstalt Dr E. Rose. Geb. 50 Pf.

Eine Liedersammlung, die 120 auf Unter-, Mittel- und Oberstufe verteilte ein- und zweistimmige Lieder enthält, deren Auswahl und Satz gut zu heißen ist.

17. **Gustav Berger,** Liederschatz für die deutsche Jugend. Auswahl zwei- und dreistimmiger Lieder und Gesänge für höhere Lehranstalten und die Oberklassen der Volksschulen. 7., verb. u. verm. Aufl. Leipzig 1907, F. Brandstetter. Kart. 1 M.

Dieses beliebte Liederbuch hat durch seine neueste Auflage sowohl eine Bereicherung des Liedermaterials, als auch hier und da eine textliche Verbesserung einzelner Lieder erfahren und dürfte dadurch noch brauchbarer geworden sein.

18. **Karl Becker,** Deutscher Männer-Chor. Eine reichhaltige Sammlung alter und neuer vierstimmiger Männerlieder. Zum Gebrauch für Lehrer-Seminarien, Präparanden-Anstalten, Oberklassen der Gymnasien, Kadetten- und Realschulen. Neuwied, L. Heuser Wwe. & Co. Geb. 5,25 M.

Mit dieser außerordentlich reichhaltigen Sammlung gut ausgewählter Männerchorlieder dürfte der Verfasser sowohl höheren Lehranstalten als auch Vereinen, die guten Männergesang pflegen, einen vortrefflichen Dienst geleistet haben. Wir empfehlen dieses Liederbuch aufs wärmste.

19. Chorgesänge für höhere Schulen. Heft I: Gesänge für Schulfeierlichkeiten. Herausgegeben von Otto Kirmse, Ernst Reiße, Theod. Salzmann, Fritz Stang, Heinr. Wahls. Leipzig 1907, Dieterichsche Verlagsbuchhdlg. Kart. 90 Pf.

Von diesen Chorgesängen für höhere Schulen liegt Heft I vor, das, wie schon der Titel sagt, Gesänge für Schulfeierlichkeiten enthält. Geistliche Festgesänge, vaterländische Gesänge und Gesänge für besondere festliche Gelegenheiten (Entlassung und Trauerfeier) im ein- bis vierstimmigen Satze bilden die drei Gruppen dieser Liedersammlung. Auswahl und Satz der Lieder sind durchgängig gut. Zu loben ist ferner, daß bei den Liedern, die mit Klavierbegleitung gedacht sind, Fußnoten zur Beschaffung derselben angegeben sind.

20. Liederbuch für höhere Schulen. Herausgegeben von Otto Kirmse, Ernst Reiße, Theodor Salzmann, Fritz Stang, Heinrich Wahls. Ebendaselbst. 1906. Geb. 1,60 M.

Ein prächtiges, reizend ausgestattetes Liederbuch, das in kurzer Zeit an vielen Schulen eingeführt worden ist und unter unserer sangeslustigen Jugend viele Freunde gefunden hat.

21. Kindergesangbuch. 3. Aufl. Berlin 1907, A. Haack.

Ein Buch im Taschenformat, das die bekanntesten nach dem Kirchenjahr geordneten Texte geistlicher Gesänge enthält. Schade, daß den Texten die Melodie nicht übergesetzt ist.

II. Lieder für eine Singstimme mit Klavierbegleitung.

1. **Christian Sinding,** Totenlieder. Texte nach Wilhelm Krag; frei übertragen von W. Henzen. Für eine Singstimme und Pianoforte. Leipzig, R. Forberg. 5 Lieder à 1 M.

„Letzter Gruß“, „Vergebliche Suche“, „Mainacht“, „Totentanz“ und „Silvesternacht“ sind diese Lieder betitelt. Sie sind warm empfunden und für eine Altstimme dankbar zu singen. Die Klavierbegleitung ist einfach.

B. Violine.

1. **W. Kruse,** 100 Lieder für die Violine mit Strichart, Bogenführung und Text (in verschied. den Kinderstimmen angepaßten Tonhöhen) für Seminaristen, Präparanden u. zum Gebrauche in Volksschulen. Arnsberg, J. Stahl. 1,60 M.

Ein Werk, das für den Violinschüler eine willkommene Beigabe zur Violinschule ist, deren vielfach fader Stoff zu leicht ermüdet, und das vor allem die Liebe zum Volksliede nährt und befestigen hilft.

2. **Tschaikowsky-Album**, pour Violon et Piano arrangé par Paul Klengel. Leipzig, R. Forberg.

Aus dem bekannten Album liegen die letzten Stücke (Nr. 8 und 9) zur Besprechung vor. Ersteres (En automne) hat Paul Klengel, der uns als ein sehr geschickter Arrangeur bekannt ist, auch für Violoncelle et Piano bearbeitet. Letzteres (Noel) ist ein sehr ansprechendes Stück im Walzertakt.

C. Klavier.

1. **R. v. Wilm**, 6 kleine Vortragsstücke. (Toccatina-Menuetto-Canzonetta-Bluette-Gavotte-Arabeske.) Op. 228. Eigentum des Verlegers. Braunschweig, Schondorfs Verlag.

Sechs reizende, formvollendete Kabinettstückchen, die sich als äußerst brauchbares Material für den Klavierunterricht auf der Mittelstufe erweisen dürften.

2. **Adolf Ruthardt**, Pedal-Studien. 8 Vortragsstücke für Pianoforte in 2 Heften. Op. 56. Leipzig, R. Forberg. Je 3 M.

Diese dem Herrn Raymundo De Macedo gewidmeten Vortragsstücke haben, wie schon der Titel sagt, den Zweck, zu zeigen, wie der rechte Gebrauch des Pedals beim Spielen moderner Kompositionen unerschöpfliche Vorteile bietet. Nicht allein die genauen erläuternden Anmerkungen, die sich auf den Gebrauch des Pedals beziehen, sondern auch die Kompositionen an und für sich sind für den Lernenden von großem Interesse. Wir empfehlen dieses aus der Praxis Ruthardts, jenes ganz vortrefflichen und hochgeschätzten Lehrers am Königl. Konservatorium der Musik zu Leipzig, hervorgegangenen Werkes angelegentlichst.

3. **Eugen d'Albert**, Aus den Klavierabenden. Ausgewählte Werke mit kritisch-instruktiven Anmerkungen, Vortragszeichen und sorgfältigem Fingerzeig. Leipzig, R. Forberg. 75 Pf. bis 1.50 M.

Eine vortreffliche Auswahl bekannter Kompositionen von Bach (Suite anglaise Nr. 6), Schumann (Carneval, Phantasie, Etudes symphoniques, Grande Sonate), Beethoven (Rondo, Rondo a Capriccio), Mozart (Rondo), Händel (Chaconne), Weber (Deuxième grande Sonate) und Rameau (Gavotte mit Variationen). Mit feinem Geschmack hat Eugen d'Albert diese Stücke der klavierspielenden Welt zugänglich gemacht. Lehrende wie Lernende werden viel Freude und reichen Gewinn am Studium dieser Kompositionen haben.

D. Orgel.

1. Dr. **Heinrich Schmidt**, Die Orgel unserer Zeit in Wort und Bild. Ein Hand- und Lehrbuch der Orgelbaukunde. München, R. Oldenbourg.

Ein Schriftchen, wie wir es in solcher Gründlichkeit und Reichhaltigkeit lange nicht unter die Hände bekommen haben. Das Buch gibt Organisten, Kantoren, Lehrern, Geistlichen — überhaupt allen, die mit der „Königin der Instrumente" irgendwie zu tun haben, ein klares Bild von der modernen pneumatischen Orgel, ohne die alte gute mechanische, die ja auch ihre Vorzüge hat, achtlos zu übergehen. Nach einem geschichtlichen Hinweise spricht sich der Verfasser aus über das Äußere der Orgel, das Windwerk, das Regierwerk oder die Mechanik, über die pneumatische Orgel (Röhrenpneumatik mit Kegelladen), die

pneumatische Spiel- und registrierbare Orgel (rein pneumatische Windlade), das Pfeifenwerk, Disposition, Kostenanschlag, Registrierung, Schutz und Instandhaltung der Orgel. Den Schluß des sehr interessanten Buches bildet ein Verzeichnis klassischer und moderner Orgelkompositionen.

E. Verschiedenes.

1. **Felix Draeseke**, Trauermarsch für großes Orchester. Den in Afrika gefallenen deutschen Kriegern zum Gedenken. Vom Komponisten für Pianoforte zu 2 Händen bearbeitet. Leipzig, R. Forberg. 1,50 M.

Eine Komposition von ergreifender Wirkung, die außerordentlich geschickt für Klavier bearbeitet ist.

2. **Ernst Hoebel**, Schülerchöre für 4 gemischte Stimmen mit Begleitung von 2 Geigen und Pianoforte zu 4 Händen. Düsseldorf, L. Schwann. Partitur 1,50 M. Jede Gesangsstimme 15 Pf. Jede Violinstimme 10 Pf.

Zur Besprechung liegen zwei Hefte vor, von denen das erste „Festgesang" und Hymne aus „Iphigenia auf Tauris" von Chr. v. Gluck enthält. Im zweiten befinden sich „Gebet für Kaiser und Reich" (russische Nationalhymne) von A. v. Lwoff, „Heil dir im Siegerkranz" (deutsche Nationalhymne), „Dankgebet" (altniederländische Volksweise) und „Die Ehre Gottes aus der Natur" von L. van Beethoven. Bei passender Gelegenheit zum Vortrag gebracht, werden diese geschickten Bearbeitungen ihre Wirkung nicht verfehlen.

XV. Englischer Sprachunterricht.

Bearbeitet
von
Professor G. K. Hauschild,
Oberlehrer am Goethe-Gymnasium zu Frankfurt a. M.

Einleitung.

Das bemerkenswerteste Ereignis des vergangenen Jahres dürfte der Antrag des Berliner Magistrats an das Ministerium bzw. das Provinzial-Schulkollegium sein, Unterricht und Studium des Englischen auf den Gymnasien obligatorisch zu machen: was für eine Wandlung in den Anschauungen und Bedürfnissen unserer Zeit, wenn wir bedenken, daß und wie lange selbst das Französische auf unseren höheren Schulen um seine Duldung und Existenz kämpfen mußte! Wenn das Englische auf den Gymnasien obligatorisch wird, dann wird es dort nicht bloß selber eine angesehenere Stellung haben, und natürlich eine größere Schülerzahl, als es bis jetzt bei seiner fakultativen Stellung dort nur hatte, sondern es wird auch dem Studium des Hebräischen nicht mehr im Wege stehen, welches, namentlich auf Reformanstalten und seitens utilitarisch gesinnter Eltern, auf Grund einseitig gegebener und aufgefaßter „Bestimmungen" zugunsten des Englischen zurückgedrängt wurde, weil „in der Regel" nur eines von diesen zwei fakultativen Fächern gewählt und getrieben werden sollte, und weil dann gewöhnlich das Englische als nützlicher und auf alle Fälle künftiger Berufsentscheidung brauchbarer angesehen wurde.

In methodischer Beziehung gestreift ist das Englische in G. Budde, Geschichte der fremdsprachlichen schriftlichen Arbeiten an den höheren Knabenschulen von 1812 bis auf die Gegenwart, in W. Falkenberg, Ziele und Wege für den neusprachlichen Unterricht (Methode und Lehrpläne für den neusprachlichen Unterricht an höheren Lehranstalten und Fachschulen. Der Privat- und Selbstunterricht und der Aufenthalt im Auslande), in M. Finger, Der fremdsprachliche Unterricht in den Lehrerbildungsanstalten, in W. Rattke, Der neusprachliche Unterricht (in der „Methodik des Volks- und Mittelschulunterrichts" von Gehrig-Friedrich), in M. Walter, Aneignung und Verarbeitung des Wortschatzes im neusprachlichen Unterricht. Mit berührt wird das Englische in H. Breymann, Neusprachliche Reform-Literatur. Da diese Bücher und Abhandlungen aber zum weitaus größten Teil nur von dem Französischen aus- und auf das Französische zurückgehen, werden sie in dem dem Französischen gewidmeten Teile unseres Berichtes besonders und ausführlich besprochen werden.

Literatur.

I. Lehrgänge mit Lese- und Übungsstoff.

1. Dr. **H. Fehse**, Englisches Lehrbuch. I. Teil nach der direkten Methode für höhere Schulen. 4., verb. Aufl. Mit 1 Münztafel, 1 Karte von Großbritannien, 1 Plan von London und 9 Skizzen im Text. X und 316 S. Leipzig 1907, Rengersche Buchhdlg. Geb. 3 M.

Die erste Auflage dieses Lehrbuches wurde im 47. Jahrg. auf S. 526 ff. ausführlich angezeigt und besonderer Beachtung empfohlen. Die vorliegende vierte Auflage unterscheidet sich von jener in folgendem: 1. Den dialogischen Texten sind jetzt, wenigstens in vier der ersten zehn Lektionen, auch beschreibende beigegeben, wie über Fischen, Gehen und Kommen, Garten, Baden und Waschen. 2. Zur leichteren Befestigung der Orthographie führen in den ersten vierzehn Lektionen besondere (englische) Übungen an Laut und Schrift. 3. Die „Übersetzungsschule" wurde nur in bezug auf die Einübung der unregelmäßigen Verben vermehrt, sonst vereinfacht, überhaupt aber von Einzelsätzen auch jetzt möglichst frei gehalten. 4. In der „Sprachlehre" (Grammatik) wurden Formenlehre und Satzlehre tunlichst verschmolzen. Die dadurch entstandene Umparagraphierung wurde dadurch ausgeglichen, daß die früheren Paragraphennummern den fetter gedruckten jetzigen in kleineren Ziffern beigedruckt wurden. 5. Die Texte wurden nur insoweit gekürzt bzw. umgearbeitet, als es die Vermehrung der Übungen angezeigt erscheinen ließ, um einerseits dem Buche seinen bisherigen Umfang, andererseits aber seinen sprachlichen und enzyklopädischen, d. h. in die Volks- und Landeskunde einführenden Charakter zu wahren. 6. Zum Gebrauche an höheren Töchterschulen sind in Lektion 11 und 49 besondere Abschnitte auch über die Kleidung, Beschäftigung und Spiele der Mädchen eingefügt worden. 7. Die lautschriftlichen Stücke im Anhang wurden entsprechend vermehrt. Auf jeden Fall kann das Buch auch jetzt noch in zwei Jahren nach dem Plane der sächsischen Realgymnasien durchgearbeitet werden, und gewiß mit sicherem Erfolge, wenn Wortschatz und Phraseologie nach der Anleitung des Buches von vornherein fleißig und regelmäßig durchgearbeitet werden.

2. Dr. **L. Fernbach** und **W. Lehmann**, Lehrbuch der englischen Sprache. Eine Anleitung zu Korrespondenz und Konversation zum Gebrauch in Handels- und kaufmännischen Fortbildungsschulen, sowie zum Selbststudium. 5. Aufl. VI und 261 S. Berlin, H. Spamer. Geb. 3 M.

Abgesehen von einigen geringfügigen Änderungen in der Anordnung des Übungsstoffes und von der Hinzufügung einiger der Topographie Londons dienender Lesestücke entspricht die vorliegende der im 56. Jahrg. S. 604 f. angezeigten vierten Auflage. Zu unserer früheren Besprechung wäre nur noch nachzutragen, daß vor dem Abschnitt „Aussprache" (s. a. a. O.) schon dort behandelt wurden: Englische Abkürzungen, Internationale Abkürzungen für Telegramme, Verben, Adjektive und Partizipien mit Präpositionen (S. 206—209).

3. **Haberlands** Unterrichtsbriefe für das Selbststudium lebender Fremdsprachen mit der Aussprachebezeichnung des Weltlautschriftvereins (Association Phonétique Internationale). Ein zuverlässiger Führer zur vollständigen Beherrschung der Sprachen im mündlichen und schriftlichen freien Gebrauche. Leipzig, E. Haberland. Je 75 Pf.

   a) Prof. Dr. Thiergen und A. C. Clay, M. A. Englisch. Im Anschluß an Lesestücke u. Gespräche, die zur Kenntnis von Land und Leuten führen.

Vor uns liegen (vom zweiten an) vier Briefe (2—5) des Kursus I

dieses Unterrichtswerkes mit zusammen 45 Lektionen. Der zweite Brief setzt ein mit der Zusammenstellung sämtlicher Lautzeichen und den Antworten auf die 58 Fragen der 5. Lektion des 1. Briefes, der nicht mit beilag. Die nun folgenden Lektionen geben im ganzen fünf Lese- und Übersetzungstexte zur Geographie Englands (auf ca. acht Seiten), vier Plaudereien über Dinge aus dem gewöhnlichen Leben und zwei Gedichte (auf ebenfalls ca. acht Seiten); das ist bei den 73 Seiten in Hochoktav, welche diese vier Briefe umfassen, gewiß sehr wenig, ja um so weniger, als diese Texte den ihnen gewidmeten bescheidenen Seitenraum durchgängig noch mit interlinearen oder kollateralen Transkriptionen und Übersetzungen ins Deutsche teilen müssen. Dafür nimmt die Bearbeitung dieser Texte um so mehr Platz weg, aber auch nicht in dem Sinne, daß etwa „der Stoff“ durch mannigfaltige Variierung auf Englisch besonders „in Bewegung gesetzt“ würde! Denn wirkliche „Gesprächsübungen“ über die Lese- und Übersetzungsstücke gibt es in doppeltem (transkribiertem und gewöhnlichem) Texte nur vier (auf ca. neun Seiten)! Die wenigen mit Lücken zur Ausfüllung sonst aber gegebenen oder auch zur Transkribierung bestimmten Textzeilen können doch erst recht nicht als sach- und sprachgemäße Texte im eben angegebenen Sinne erscheinen. Dafür entfallen aber fast zwei Drittel des Ganzen auf Belehrungen, Übungen und Fragen über Wortklassen, einfachen Satz, Satzteile, zusammengesetzten Satz, Konjunktionen des Haupt- und Nebensatzes, Hilfs- und schwache Verben: Belehrungen usw., welche sämtlich auf deutsch vorgelegt, abgefragt und eingeübt werden und nur in den vollständig durchgeführten Paradigmen der letzteren englische Wörter enthalten. Solche enthalten natürlich auch, und zwar in doppelter (traditioneller und phonetischer) Schreibung die vier Vokabularien, welche auf ca. sechs Seiten den Wortschatz jener Texte zum Auswendiglernen vorführen: ebenso die kleinen ca. drei Seiten umfassenden Abschnitte über die Wortbildung und Zusammensetzung. Den Hauptwert dieses Unterrichtswerkes, soweit es uns bis jetzt vorliegt und vorgelegen hat (vgl. 58. Jahrg. S. 552), dürften demnach, von allgemein sprachlichen Gesichtspunkten aus angesehen, die vollständig voraussetzungslos einsetzenden und vorgehenden grammatischen Belehrungen überhaupt sein, während vom Standpunkte der Erlernung der englischen Sprache insbesondere aus die Auswahl des Wortschatzes und dessen durchgeführte Transkribierung anzuerkennen sind. Daher werden Leute mit durchaus elementarer Schulbildung diese Unterrichtsbriefe aus jenem Grunde gern und mit Erfolg zu einem höheren Sprachstudium überhaupt benutzen können, während solche mit einer besseren Schulbildung in den englischen Texten und Gesprächen gleich von vornherein ihre Rechnung finden werden.

4. J. **Pünjer** und F. F. **Hodgkinson**, Lehr- und Lesebuch der englischen Sprache. Ausg. B in 2 Teilen. II. Teil. 2. u. 3., verb. u. verm. Aufl. Besorgt von J. Pünjer. VIII u. 266 S. Hannover 1907, C. Meyer. Geb. 2,80 M.

Die erste Auflage der Ausgabe B des Pünjerschen Reform-Lehrganges wurde im 52. Jahrg. S. 582 f. für ihre beiden Teile ausführlich angezeigt, während die zweite Auflage des ersten Teiles desselben Werkes im 55. Jahrg. S. 620 f., dessen dritte im 58. Jahrg. S. 504 angezeigt worden waren. Die hier vorliegende zweite und dritte Auflage des zweiten Teiles davon bieten zuerst ebenfalls den methodischen Lehrgang in fünf Kapiteln. Von diesen entsprechen die ersten vier im wesent-

lichen nach Gang und sprachlichem Gehalt denen der ersten Auflage, während der Inhalt sachlich um manche Zugaben bereichert ist, so daß schon hier sich ein Plus von ca. zwei Bogen Umfang ergibt. Am meisten ist der Sach- und Anschauungsstoff im fünften Kapitel gewachsen, welches jetzt enthält: 16 Skizzen aus der englischen Geschichte, 9 geographische Bilder über England, 6 Charakterzüge zur englischen Sprache und Literatur, 7 Bilder aus der Naturgeschichte, 15 Angaben über verschiedene wissenschaftliche Fächer, 19 Essays über Tugenden und Laster, 5 Belehrungen über Reisen, Handel, Industrie und Handwerk, 7 Abschnitte über Sport und 14 Besprechungen über Religion und Kirche, damit ist bis zum Abschluß des Studiums dieses Buches der Gebrauch eines besonderen Lesebuches über Land und Leute, Leben und Geschichte des Volkes in der Tat entbehrlich gemacht. Als zweiter Hauptteil des Buches erscheint auch hier die Grammatik, jetzt wieder vom Verb aus- und dann zum Nomen übergehend und mit den inflexiblen Redeteilen schließend. Den dritten Teil bildet auch hier das den Lektionen und Lesestücken im einzelnen nachgehende Vokabular. Somit ist alles getan, um das Buch in seiner Brauchbarkeit nicht bloß zu erhalten, sondern auch zu erhöhen. Die Literatur zu den methodisch-didaktischen Grundanschauungen Pünjers und deren Durchführung in seinen Büchern überhaupt ist im 52. Jahrg. S. 582 angegeben.

5. L. F. **Weiß**, Lehrbuch der englischen Sprache zum Selbstunterricht mittelst Übergangs-System (!). Unentbehrlich für Schüler, Kaufleute, Reisende, Artisten, Handwerker, Kellner, Auswanderer usw. 240 S. Leipzig, C. Schubert. Geb. 9 M.

Auf dem Umschlag ist das Buch als „Reform"-Lehrbuch der englischen Sprache bezeichnet. Mit dem, was man heutzutage auf dem allgemein schulmäßigen und dem insonderheit neusprachlichen Gebiete des Schulunterrichts unter „Reform" versteht, hat es aber nichts zu tun, kann es auch nichts zu tun haben, da es für die außerhalb der Schule und Schulzeit liegende freie und selbständige Erlernung einer Fremdsprache seitens der im Titel angegebenen Bildungsbedürftigen nichts zu „re"formieren gibt und die beste „Form" für die Sprachunterweisung und die Sprachaneignung durch solche Kreise noch immer die sein wird, daß sie ganz bestimmt vorgeschnitten und — vorgekaut bekommen, was sie in tunlichster Schnelligkeit zu möglichst baldiger Verwendung lernen sollen und wollen. So ist natürlich auch nicht unter „Schüler" an solche noch jetzt in irgend welchen höheren Lehranstalten befindliche zu denken: sie würden, ebenso wie bereits daraus abgegangene, durch das hier herrschende Aussprache- und Lehrsystem nur verwirrt, wenn nicht gar abgestoßen werden! Sondern unter „Schüler" ist da nur zu denken an solche, welche in ihrer Schule keine Gelegenheit haben (und hatten), sich mit einer fremden Sprache zu befassen und doch eine solche kennen lernen möchten oder müssen: kurz, an „jedermann, selbst wenn er nur die Normalschule besucht hat". „Jeden, der deutsch richtig schreiben und lesen kann," will darum das vorliegende Buch in den Stand setzen, „sich die Grundlagen dieser Weltsprache im Zeitraume von 6—8 Wochen ohne Lehrer anzueignen, bzw. dem ersten Anfänger, selbst wenn ihm eine fremde Sprache noch nie im Ohre geklungen, die ersten Anfangsgründe bekannt zu machen". Denn es „vertritt die fürsorgliche Stelle eines Lehrers, welcher ständig bemüht ist, dem Lernenden das Wissenswerteste der englischen Sprache auf die denkbar leichteste Weise beizubringen". Als

solche gilt dem Verfasser zunächst „der außergewöhnlich leicht faßbare, volkstümliche Stil, in welchem sämtliche Erläuterungen gehalten sind", so daß seine Grammatik ebensowohl „von einem intelligenten Schulkinde der oberen Klassen verstanden werden kann", wie es „im Bereiche jedes Erwachsenen liegt, die fremde Sprache tatsächlich ohne Zuhilfenahme eines Lehrers zu erfassen und zu erlernen". Als solche „leichteste Weise" der Beibringung der fremden Sprache sieht der Verfasser ferner an: „Die phonetische Aussprache durch Überspringung der überflüssigen Buchstaben", hauptsächlich aber die „gewiß epochemachende Neuerung", daß nach seiner Methode „jeder Vokal nur eine einzige Aussprache hat". Denn „während alle bisherigen Lehrbücher 50—100 Sprachregeln für Vokale und deren Verbindungen aufweisen, sind dieselben in diesem Reform-Lehrbuche auf 18 beschränkt", und sind damit die Schwierigkeiten behoben, denen „der Neuling schon auf der ersten Seite manches Lehrbuches begegnet, in welchem es heißt: „Im Englischen hat jeder Vokal eine mehrfache Aussprache"." Es ist keine Frage, daß die „Zeit- und Müheersparnis unberechenbar" wäre, wenn man in so „spielend leichter Methode" „alle bedeutenden Schwierigkeiten" der englischen Aussprache überbrücken könnte! Aber daß man es nur mit Verzicht auf die feinere Lautunterscheidung und ohne Geltendmachung besonderer lautwertlicher Nuancen kann, das zeigt auch das Vorgehen des Verfassers, welches jedoch durch die Rücksichtnahme auf seine Interessentenkreise entschuldigt werden mag. So sagt er z. B.: „Entgegen allen bisher erschienenen Lehrbüchern bleibe ich bei der deutschen Benennung der einzelnen Buchstaben, wodurch dem Anfänger viele Mühe erspart bleibt." Das wäre ganz schön, wenn wir nur dabei nicht gleich Wortbilder wie boddi, werri, monni, ßoßai'eti, kom'päni usw. zu sehen bekämen; denn die Bemerkung: „y klingt wie i (immer kurz)" genügt ebensowenig, wie die einfache Identifizierung des englischen o mit dem deutschen o usw. Daß „sämtliche überflüssige Buchstaben durch schrägen Druck gekennzeichnet" sind im Texte mit englischer Orthographie (he*a*d, w*h*ip, nōs*e*, dā*y*, *k*nō*w* usw.), während sie im transskribierten Texte natürlich ganz ausgefallen sind (hedd, uwipp, nohs, deh, noh usw.), das ist anzuerkennen, wenn es auch nicht ganz neu ist; für das Verständnis des Wortes und Begriffes „Übergangs-System" ist dieses Vorgehen jedenfalls besonders wichtig; denn durch die schräge Druckart sämtlicher überflüssiger Buchstaben „haben die Worte die originelle Charaktereigenheit der englischen Sprache durchaus nicht eingebüßt, sondern sind ohne nennenswerte Veränderung in mein System übergegangen (daher der Name Übergangs-System)." — „Das Übergangs-System hat nicht etwa den Zweck, die englischen Laute zu verändern, sondern dieselben dem Lernenden vielmehr so klar und einleuchtend vor Augen zu führen, so daß ihm die richtige Aussprache fast in den Mund gelegt wird." — Auch das mag anerkannt werden, daß der Verfasser von dem Laute aus, der in der Aussprache des Englischen vorliegen soll, zu dem Schriftzeichen übergeht, durch das er wiedergegeben oder, wie der Lieblingsausdruck des Verfassers lautet, „ersetzt" wird (z. B. „ö = breites ö, wird durch o wiedergegeben: löve = love, lieben; sön = son Sohn", „ü (u mit zwei Pünktchen = breites ö) wird stets durch u ersetzt: sün = sun Sonne; mürder = murder, Mörder". Warum wurde dann aber bei Wörtern wie trouble, journey, couple, country nicht das eine der beiden Vokal-Schriftzeichen gleich nur schräg

gedruckt, sondern, ganz abgesehen von der verführerischen Kraft der zwei Pünktchen auf jedem, zu solchen Ungeheuern „übergegangen" wie „tröüble lies tröbbl = Mühe, joürnèy lies dschörni = Reise, cöüple lies köppl = Paar, cöüntry lies köntri = Land"? Das System des „Überganges" macht sich auch in den „Aussprache-Vorschriften" geltend, von denen der Verf. sagt: Bei deren strikter Befolgung „gewinnen die einzelnen Laute die richtige, englisch-eigenartige Klangfarbe". Aber kann man solche „Übergangs"-Aussprache-Vorschriften aufstellen, so lange es noch keine allgemeine, einheitliche Aussprache des Deutschen gibt, auf welche solche, in einem Buche aufgestellt, sich allein gründen müßten, und von der aus man dann sehr leicht zu der in der fremden Sprache herrschenden Aussprache der Wörter „übergehen" könnte? Zum Beweise dessen diene nur eine der ersten Aussprache-Vorschriffen: „ā (ä mit Dehnungszeichen) ist laut Übergangs-System ein anderer Vokal (Selbstlaut) als ohne Dehnungszeichen und darf nicht mit offenem, breitem Munde gesprochen werden; ā klingt wie äh in ‚Zähne', welches genau so gesprochen wird wie eh in ‚gehen'. Man kann also sagen: ā klingt wie das deutsche eh; gāme lies ‚gehm' = Spiel, nāme lies ‚nehm' = Name, fāme lies ‚fehm' = Ruf, lāme lies ‚lehm' = lahm". Die Bedenklichkeit der Voraussetzung einer allgemeinen und einheitlichen Aussprache des Neuhochdeutschen zeigt sich natürlich auch bei den anscheinend einfachsten Aussprache-Vorschriften, auf welchen solche komplizierteren, wie deren eben eine angegeben, beruhen, z. B. „ä = ä. Dieser Laut wird auf folgende Art gesprochen. Man öffnet den Mund möglichst weit und spricht den Selbstlaut ä; infolge der weit geöffneten Mundstellung kommt kein reines ä heraus, sondern ein fremdartiger Laut, welcher halb ä halb a klingt; dieser Laut besitzt die richtige, englisch-eigenartige Tonfärbung: änd lies ‚änd' = und, bäg lies ‚bägg' = Sack usw. Alle Wörter kurz". Indem wir denken, daß durch das Vorstehende der innere Gehalt des Buches genügend gekennzeichnet ist, wenden wir uns nun zu dessen äußerem Gang und Inhalt. Es umfaßt: I. Zwanzig Lektionen Lehrstoff in Sätzen, zu denen die dazu nötigen Vokabeln in der oben ersichtlichen Weise innerhalb jeder Lektion angegeben werden und deren englischer Text entweder nur in der Transskription des Übergangssystems (häve U b ŌO ts?) oder zugleich auch in deutscher Transskription gegeben (U lOOk well lies ju lukk uwell), in beiden Fällen aber stets von der ganzen deutschen Übersetzung begleitet ist (Haben Sie Stiefel? — Sie blicken wohl [richtiger] Sie sehen wohl aus). Der zu Unterrichtende wird sie also wohl alle „Wort für Wort auswendig" lernen sollen und müssen. Als „Übung" wird zunächst von ihm nur verlangt: ‚Man schreibe die Sätze ab, dann übersetze man vom Englischen ins Deutsche und umgekehrt, indem man bald den deutschen, bald den englischen Text bedeckt. Nach erfolgter niedergeschriebener Übersetzung vergleiche man dieselbe mit dem Lehrbuche und bessere eventuell vorhandene Fehler aus.' Allem Anscheine nach soll diese Ab- und Niederschrift zunächst nur nach dem Übergangssystem erfolgen; denn erst von der 15. Lektion an (S. 85) heißt es: ‚die jetzt folgenden orthographischen Erläuterungen sind nur für jene Schüler bestimmt, die die Absicht haben, sich in der englischen Schreibweise zu vervollkommnen', wobei aber die Transskription des Übergangssystems doch ruhig bis zum Ende des Buches immer weiter geht. Deshalb heißt es denn auch noch auf der 236. Seite: ‚Wer nun das Bestreben und den Wunsch hat, die englische Schreibweise vollkommen

zu beherrschen, der nehme ein reines Heft und schreibe, von der ersten Aufgabe angefangen, neben den Übungs-Text die englische Original-Orthographie, wie I häve ä pen = I have a pen = Ich habe eine Feder' usw. Diese Original-Orthographie sich zu (re)konstruieren, wird dem Lernenden freilich in vielen Fällen nicht leicht, manchmal wohl auch geradezu mangel- oder fehlerhaft gelingen. II. Zwanzig Gespräche (im Übergangstext und mit deutscher Übersetzung) über: Abreise, Ankunft, Hotel, Friseur, Bankier, Speisehaus, Kaffeehaus, Besuch, Unterhaltung, Theater, Arzt, Putzmacherin, Wäscherin, Anziehen und Ankleiden, Schneider, Schneiderin, Schuhmacher, Post, Seereise (S. 144 ff.). III. Kurzgefaßtes Wörterbuch nebst dem in der deutschen Sprache eingebürgerten, englischen Ausdruck: englisch-deutscher Teil (S. 168 ff.), deutsch-englischer Teil (S. 214 ff.) — beide mit den englischen Wörtern, nach dem Übergangs-System dargestellt. Die Wörter sind nach den Bedürfnissen des gewöhnlichen Lebens ausgewählt und die Sätze danach zusammengestellt, wie denn auch die Formenlehre (und Syntax) sich in denselben Grenzen bewegt. Aber das Notwendigste und Wissenswerteste daraus ist doch, im allgemeinen dem Schema der Redeteile folgend, beigebracht! Darum kann der Verfasser wohl sagen: „Dann suche er sich beizeiten alle ihm notwendig dünkenden Wörter aus dem Wortregister, lerne sie auswendig und, wenn er ‚drüben' ist, fasse er Mut und selbst auf die Gefahr hin, Fehler zu machen, plappre er keck drauf los; er braucht keine Angst zu haben, ausgelacht zu werden; — dies kommt nur bei uns vor."

II. Grammatiken allein.

1. Prof. Dr. R. Kron, Englische Taschengrammatik des Nötigsten. 80 S. Freiburg 1907, J. Bielefeld. Geb. 1,25 M.

Krons Taschengrammatiken wollen denjenigen entgegenkommen, welche ihre stark verblaßte Kenntnis der Grammatik einer Fremdsprache wieder etwas auffrischen möchten, ohne eine alte oder neue Schulgrammatik von Anfang bis zu Ende wieder durchlaufen zu müssen und durch dieses Verfahren vielleicht gerade von dem wieder abgelenkt werden zu können, worauf sie augenblicklich allein nur ihre Auge und ihr Streben richten. So gibt denn das vorliegende Büchlein Auskunft über das Wissenswerteste und Nötigste zu der Formenlehre und Syntax englischer Substantive, Adjektive, Adverbien, Pronomen, Numeralien, Verben, Präpositionen, Konjunktionen (53 Seiten) und fügt eine beschränkte Anzahl syntaktischer Erscheinungen hinzu, die sich der Formenlehre nicht ohne besonderen Zwang eingliedern ließen (26 Seiten). Die Einrichtung ist so getroffen, daß in der Regel auf der linken Seite der feste Lehrstoff nur in Beispielen veranschaulicht, auf der rechten Seite durch (ihnen) entsprechend numerierte Bemerkungen erläutert wird. Unter letzteren finden sich einige recht feine Einzelheiten, die in größeren Grammatiken entweder gar nicht anzutreffen oder wenigstens sehr schwer zu finden sind. Die beigefügten tabellarischen Verzeichnisse, und zwar nicht bloß der starken, der transitiven oder intransitiven Verben, die übersichtliche Einrichtung, die gut gewählten und das immer Wesentliche durch den Druck hervorhebenden Beispiele, sowie der kurze und bündige, manchmal vielleicht etwas zu knapp gehaltene Ausdruck der Bemerkungen machen das Büchlein auch denen empfehlenswert, welche „in einer der verschiedenen Prüfungen für höhere oder mittlere Berufsarten eine an-

gemessene Vertrautheit mit der englischen Formenlehre und Syntax nachzuweisen haben".

2. Prof. Dr. **A. Mohrbutter**, The Adviser. Lexikon für englische Grammatik. IV u. 148 S. Leipzig 1907, Rengersche Buchhdlg. Geb. 2,40 M.

Wenn den Lernenden ihr grammatisches Handbuch im Laufe der Zeit so vertraut geworden wäre, daß sie darin zu Hause sind und auch ohne Sachregister irgendein Kapitel, irgendeine sprachliche Erscheinung, die ihnen entfallen ist, mit Leichtigkeit wieder aufzufinden vermöchten, dann würden solche Bücher wie das vorher angezeigte und wie auch das vorliegende vielleicht nicht nötig sein. Aber wenn der Schüler erst nach langem Suchen — und vielleicht auch dann noch nicht — Auskunft erhält, dann muß man ihn wohl in seinen Nachforschungen unterstützen und ihm noch rechtzeitig wieder zu einer gewissen Sicherheit über eine bei seinen Arbeiten ihm aufstoßende grammatische Frage verhelfen. Es ist nun keine Frage, daß, wenn hierbei eine schon vorausgegangene methodische Behandlung der Grammatik angenommen werden darf, dann die lexikalische Anlage und Einrichtung eines solchen Hilfsmittels zu gelegentlicher (Wieder-) Aufklärung die beste ist. So haben wir denn nun hier das grammatische Material der englischen Sprache, wie es der schulmäßig oder privatim sie Studierende kennen und besitzen muß oder soll, in alphabetischer Reihenfolge geordnet, bald vom Deutschen, bald vom Englischen ausgehend, kurz und übersichtlich, in der Knappheit des Ausdrucks freilich nicht immer ganz gleichmäßig durchgeführt, vor uns. Solche Partien des Buches, wie über Adjektiv, Adverb, Akkusativ, Akkusativ mit Infinitiv, Artikel, Dativ, es, Gerundium, Infinitiv, Konjunktiv, Objekt, Partizip, Passiv, Plural, manche Präpositionen, Konjunktionen und Pronomina sind geradezu kleine, in sich völlig abgerundete und vollständig ausreichende Monographien, textlich gut gegliedert und reich mit Beispielen versehen. Des Verfassers „Hilfsbuch für den englischen Aufsatz", auf welches gelegentlich ihrer verwiesen wird, hat uns noch nicht zur Besprechung vorgelegen. Auf jeden Fall kann das vorliegende Buch Lehrern und Schülern zur schnellen Orientierung über eine grammatische Frage von den oben angedeuteten Gesichtspunkten aus angelegentlich empfohlen werden.

III. Korrespondenz.

1. Dr. **H. Robolsky**, Französische und englische Handelskorrespondenz. Gesammelte Originale. Herausgeg. von Dr. Fr. Meißner.
   a) II. Teil: Englische Handelskorrespondenz. 5. Aufl. 131 und 77 S. Leipzig 1907, Rengersche Buchhdlg. Geb. 3 M.

Das Buch wurde in erster Auflage im 36. Jahrg. S. 513 angezeigt; bezüglich seines Ganges und Inhaltes wurde auf die ebendort S. 366 f. erfolgte Besprechung seines französischen Seitenstückes verwiesen. Die extra gezählten 77 Seiten enthalten, um das gleich hier zu erwähnen, auch jetzt noch das deutsch-französisch-englische alphabetische Verzeichnis der gebräuchlichsten kaufmännischen Ausdrücke, über deren in dieser Form erfolgte Beigabe wir uns schon a. a. O. lobend ausgesprochen haben. Die eigentliche „Handelskorrespondenz" hat an Umfang um ca. 67 Seiten abgenommen. Das kommt z. Teil daher, daß die Fußnoten zum und unterm Texte jetzt so ziemlich in Wegfall gekommen sind. Dieses letztere aber wurde zum Teil wieder dadurch ermöglicht, daß die Texte ent-

weder verkürzt, verändert oder auch ganz erneuert sind; namentlich haben so die „Übersetzungen", d. h. Aufgaben zur Hin-Übersetzung von deutschen Briefen und Briefentwürfen, fast immer und überall zu ihrem Vorteil die bessernde Hand über sich ergehen lassen müssen; auch die immer die erste Nummer jedes Teiles und Abschnittes bildenden „Originalmuster" sind zum Teil anderen solchen gewichen. Ganz besonders aber anzuerkennen ist, daß die immer die dritte Nummer bildenden „Dispositionen" jetzt als Composition Exercises nur in englischer Sprache gegebenes Sach- und Sprachmaterial enthalten, und der Studierende auf diese Weise von vornherein immer mehr in den Geist der englischen Handelskorrespondenz hineinwachsen muß. Zu der Anordnung des Sachstoffes des ganzen Buches aber ist zu bemerken, daß der frühere 2. Abschnitt jetzt der 10., der 3. der 11., der 1. der 12. geworden ist, während die Abschnitte 4—12 von früher den jetzigen 1—9 in aufsteigender Reihenfolge entsprechen. Kurz, es ist in dieser wohlverdienten neuen Auflage alles getan, um das Buch zu einem empfehlenswerten Hilfsmittel dieses Unterrichtszweiges zu machen.

IV. Konversation.

1. Dr. **E. Goerlichs** französische und englische Vokabularien.

a) II. Englische Vokabularien. 8. Bändchen. Der Bauernhof. Bearbeitet v. Herm. Wallenfels. 38 S. Leipzig 1907, Rengersche Buchhdlg. 40 Pf.

Diese französischen und englischen Vokabularien, von denen uns noch keines zur Besprechung vorgelegen hat, sollen, zugleich im Anschluß an die bei Ed. Hölzel in Wien erschienenen Anschauungsbilder, bei den in den Lehrplänen vorgeschriebenen Sprechübungen über Vorkommnisse des täglichen Lebens benutzt werden. Das vorliegende achte Bändchen für das Englische gibt erst eine ganz kurze Anleitung zum Verständnis der auf das bescheidenste Maß beschränkten Aussprachezeichen. Der Vokabelstoff wird fast durchgängig in ganzen englischen Sätzen mit gegenüberstehender deutscher Übersetzung durchgeführt, und zwar so, daß eine obere, über dem Querstrich jeder Seite stehende Partie von dem unmittelbaren Anschauungsstoff ausgeht, während die untere Partie die weitere Ausführung dazu enthält. Diese letztere ist darum auch die umfangreichere von den beiden, welche zusammen in 26 Einzelabschnitte zerlegt sind. Ein alphabetisches Verzeichnis der vorkommenden Wörter — nicht mit Angabe der deutschen Bedeutung, wohl aber ihres Fundortes in dem Buche selbst — würde u. E. den Wert des Buches noch erhöhen.

2. **H. v. Kamele**, The Girls' Book of Dialogues for the Use of Classes and for Private Use. Both for German and English Pupils. With some Notes and Headings of Letters at the end. Third revised and augmented Edition. 156 S. Dresden 1908, A. Huhle. Kart. 1,20 M.

Die zweite Auflage dieses ansprechenden Werkchens wurde im 51. Jahrg. S. 487 eingehend und empfehlend angezeigt. Die dritte erfuhr einige zeitgemäße Änderungen im Texte und wurde um einen Dialog (über eine Automobilfahrt) vermehrt. Im übrigen vgl. die Besprechung a. a. O.

3. Prof. Dr. **O. Heckers** Wortschatz für Reise und Unterricht.

a) Systematisch geordneter deutsch-englischer Wortschatz zusammengestellt von Dr. O. Hecker und ins Englische übertragen von Prof. Dr. Hamann. Mit Aussprachehülfen. 312 S. Berlin 1907, B. Behr. Geb. 2 M.

In der Weise der Ottoschen und ähnlicher Vokabularien bzw. Gesprächsbücher ist hier der Wortschatz zusammengestellt, der zu Unter-

haltungen über folgende Begriffskategorien und Gesprächsstoffe nötig und wissenswert ist: Reise, Stadt und Stadtleben, Haus und Wohnung, Wäsche und Kleidung, Essen und Trinken, Geldwesen und Handel, Familie und Gesellschaft, Verkehr und Verkehrsmittel, Zeit und Alter, Leib und Seele, Gesundheit und Krankheit, Land und Landwirtschaft, Zeitvertreib und Vergnügungen, Schöne Künste, Unterricht und Wissenschaften, Heer, Flotte und Krieg, Rechtswesen, Staat, Gott und Religion, Weltall und Erde. Jeder dieser im ganzen 20 großen Abschnitte ist durch gesperrt gedruckte Stichwörter in eine Menge kleinerer Einzelabschnitte zerlegt, so daß für die nötige Übersicht und Einteilung der einzelnen Pensen gesorgt ist. Ausgegangen wird von dem deutschen Worte oder Sätzchen (links), welchen (rechts) ihre englischen Werte immer in gleicher Druckart gegenüberstehen. Die Zahl der Einzelwörter überwiegt ganz bedeutend, so daß diese Sammlung in der Tat einen ganz gewaltigen Wortschatz in sich enthält. Von seiner Fülle im ganzen kann man sich allein schon nach den alphabetischen Sachregistern in beiden Sprachen eine ungefähre Vorstellung machen. Druck, Anlage und Ausstattung machen die Sammlung empfehlenswert.

4. **M. A. A. Clay und Prof. Dr. O. Thiergen, Across the Channel. A Guide to England and the English Language. With Plans of London and its Environs, a Map of England and a Table of the Coinage of Great Britain. VIII und 276 S. Leipzig 1907, E. Haberland. Geb. 3,50 M.**

Dies Buch bildet das englische Seitenstück zu Martin und Thiergens En France, Guide usw., welcher hervorragende Führer durch Frankreichs Land und Leute im 59. Jahrg. S. 515 f. angezeigt wurde. Es soll nach einer Fahrt über den Kanal mit Land und Leuten von Großbritannien an der Küste und im Hochlande, in den großen See- und Hafenstädten, mit Kirchen und Universitäten, Museen und Galerien des merkwürdigen Landes bekannt machen. Daß auf diese Weise auch die Sprache der verschiedenen Lebensgetriebe, die der Bedürfnisse des gewöhnlichen Lebens, wie die der Kunst und Wissenschaft zu ihrem Rechte kommt, ist selbstverständlich. So ist der Führer durch das Leben des Landes zugleich einer durch die Sprache desselben, sowohl der Umgangs- und Geschäfts-, wie auch der Kunst- und Gelehrtensprache. Indem angenommen wird, daß ein Deutscher mit seiner Frau eine Reise nach England macht und sich in verschiedenen wichtigen Städten, namentlich in London, aufhält, werden wir in lebhaft geführten doppelsprachigen Dialogen mit allem Wichtigen und Interessanten, Nötigen und Wissenswerten aus den betreffenden Gebieten und Kreisen in drei Teilen bekannt gemacht. Der erste Teil behandelt: Seereise, Ankunft im Hafen und Zoll, Ankunft in London und Droschkenfahrt, Gasthaus und Zimmer, Miete, Mahlzeiten und Getränke, Basar, Omnibus, Untergrundbahn, Spiele, Krankenhäuser und -pfleger, Kirchenbesuch, Weihnachtsfest, Bank, Zeitungen und Revuen. Der zweite Teil führt uns nun durch London in die St. Paulskirche, den Tower, die Abgeordnetenhäuser, Westminster-Abtei, das Mansion-House, die Bank, Covent-Garden, Markt und Theater, die Docks, Gerichtshof und den „Zoo“. Der dritte führt uns bis Woolwich einer- und Hampton Court andererseits, in ein Seebad, zum Derbyrennen, nach Eton und Windsor, Oxford und Cambridge, zur Armee und Flotte; alles so, daß auf die Germanismen und Anglizismen durch besonderen Druck in den beiden Texten hingewiesen wird (162 Seiten). Wer seine grammatischen Kenntnisse in Kürze und Schnelligkeit wieder auffrischen will, dem hilft dazu die

darauf folgende „kurzgefaßte Grammatik der englischen Sprache" (Formenlehre 36 Seiten, Syntax 24 Seiten). Recht brauchbar wird sich zu demselben Zwecke in bezug auf den Wortschatz das deutsch-englische Wörterverzeichnis mit durchgängig beigegebener Transkription (über welche eine kleine Lauttafel belehrt) und besonderer Bezugnahme auf die Phraseologie erweisen. Fügen wir noch hinzu, daß in das Ganze fünf große Briefe eingeflochten sind, so dürfte aus all dem Gesagten wohl hervorgehen, daß das Buch sich von selbst als Führer im und zum Studium von Land und Sprache Englands in anerkennenswerter Weise empfiehlt.

V. Lesebücher.

1. **E. Fison** und **M. Zieglers** Select Extracts from British and American Authors in Prose and Verse for the Use of Schools. Intended as an Introduction to the Study of English Literature. Chronologically arranged, with short biographical notes. Third Edition. Carefully revised and enlarged by Prof. Dr. E. Regel and Prof. Dr. Fr. Kriete IX und 427 S. Halle 1907, H. Gesenius. Geb. 4 M.

Dieses lange Zeit vergriffene literaturgeschichtliche Lesebuch hat die Vorzüge beibehalten, die es der Empfehlung wert machte, manche Fehler ausgemerzt, die übernommenen Texte mit den besten Ausgaben verglichen und neue aus den neueren Schriftstellern aufgenommen. So sind u. a. jetzt ganz weggefallen: Wycliffe, Tyndale, Raleigh, Taylor, Temple, Locke, Junius, Sheridan, Hogg, Montgomery, Lamb, Cooper; verkürzt bzw. verändert sind die Beiträge aus: Chaucer, Marlowe, Milton, Swift, W. Irving, W. Scott, Dickens, Carlyle, Bulwer, Tennyson. Ganz neu sind hinzugekommen Beiträge aus: Kingsley, Barrett-Browning, Arnold, Darwin, Ruskin, Rossetti, Morris, Swinburne, Meredith, Blackmore, Black, Stevenson, Mrs. Ward, Jerome, Kipling, Bryant, Poe, Emerson, Lowell, Marc Twain und Bret Harte. Das ist fürwahr Stoff genug zu einem schulmäßigen Überblick über die schöngeistigen Erzeugnisse der englischen Literatur, wenn wir sehen, daß außerdem beibehalten sind die Beiträge aus: Ascham, Sidney, Lyly, Spenser, Bacon, Shakespeare, Jonson, Walton, Bunyan, Evelyn, Dryden, Defoe, Addison, Steele, Gay, Pope, Montagu, Young, Thomson, Richardson, Fielding, Johnson, Hume, Collins, Gray, Smollett, Sterne, Pitt, Goldsmith, Robertson, Burke, Gibbon, Cowper, Burns, Crabbe, Wordsworth, Coleridge, Southey, Campbell, Keats, Byron, Shelley, Moore, Macaulay, Thackeray, Marryat, Tennyson, R. Browning, Eliot, Prescott, Bancroft, Longfellow! Auf jeden Fall geht aus diesen Aufzählungen hervor, daß das Buch nicht als Chrestomathie, auch nicht als Realienbuch, sondern eben hauptsächlich nur als literaturgeschichtliches Lesebuch gedacht ist und benutzt werden soll. Demgemäß folgen sich denn auch die Beiträge nicht bloß nach den acht Perioden der literaturgeschichtlichen Entwicklung Englands, sondern es geht auch den Beiträgen aus jedem Autor eine bio- und bibliographische Einleitung zu demselben voraus; es werden Inhaltsangaben gemacht oder Überleitungen zu dem ausgewählten Passus gegeben u. dgl. Dem sprachlichen Verständnis wird entweder durch Andeutungen im Texte, oder — meistens — durch Erläuterungen unter dem Texte nachgeholfen, so daß in der Tat alles getan ist, um das Buch, das anscheinend hier noch nicht besprochen worden ist, für den im Titel bezeichneten Zweck als ein durchaus brauchbares Hilfsmittel zu empfehlen.

2. L. Hamilton, The English News-Paper Reader. Compiled, explained and annotated by L. H. 365 S. Leipzig 1908, G. Freytag, und Wien, F. Tempsky. Geb. 4 M.

Dieses Lesebuch darf als ein namentlich im Sinne der Reform und ihrer Betonung der „lebenden Sprache" sehr zeit- und sachgemäßes Unternehmen bezeichnet werden. Wir müssen aber seine ausführliche Besprechung, da es uns leider erst während der Fertigstellung unseres Berichtes zuging, auf nächstes Jahr verschieben und bitten, sich einstweilen mit dieser vorläufigen Anzeige zu begnügen.

VI. Ausgaben.

1. Textausgaben französischer und englischer Schriftsteller. Für den Schulgebrauch herausgeg. unter Redaktion von Prof. O. Schmager. Dresden, G. Kühtmann.
   a) 36. Bdch. Modern Explorers. Zum Schulgebr. herausgeg. und erklärt von Prof. Dr. F. J. Wershoven. Mit 3 Abbildungen. 121 S. Anmerkungen dazu in Tasche. 27 S. Geb. 1,20 M.

Reisebeschreibungen, Nordpolfahrten und Bergbesteigungen als Lesestoff werden immer ein dankbares Publikum unter der Jugend finden, namentlich wenn sie sich in so bescheidenen Grenzen halten, wie uns hier geboten werden: Livingstone von Haweis, ältere Nordpolfahrer. Parry und Roß von Hodder, Sir J. Franklin. Mc Clintock von Hodder, F. Nomsen von Stead, Besteigung des Montblanc nach Saussure von Whymper, Unfall auf dem Piz Morteratsch von Tyndall, erste Besteigung des Matterhorn von Whymper. Die Sachen lesen sich leicht und werden sachlich in dem beigegebenen Heftchen erläutert. Die Abbildungen stellen dar: die Viktoriafälle, Chamonix und das Matterhorn.

2. English Library Dresden 1906, G. Kühtmann.
   a) The Mighty Deep and What we know of it by A. Giberne. In Auszügen mit Anmerkungen und Fragen nebst einem Wörterbuch zum Schulgebrauch herausgeg. von A. W. Sturm. Mit 11 Abbildungen. Rechtmäßige Ausgabe. 139 S. Geb. 1,20 M.

Enthält 23 niedliche Abschnitte über die Wunder des Meeres mit seiner Lebewelt, mit seinen Bewohnern und Erzeugnissen, mit seinen Einflüssen und Beeinflussungen, mit seinen Tätigkeiten und seinen Kämpfen; sehr interessant und anregend — ob aber sachlich manches nicht doch zu schwer trotz der schönen bildlichen Veranschaulichungen?

3. Englische und französische Schriftsteller der neueren Zeit. Für Schule und Haus herausgeg. von J. Klapperich. Glogau, C. Flemming.
   a) 41. Bdch. Ausg. B. Selections from Byron. Edited with explanatory Notes. With 5 Illustrations. XI und 93 S. 1,50 M.

Es werden hier geboten: The Prisoner of Chillon ganz, aus Childe Harold's Pilgrimage Canto I, 13ff., 72ff.; II, 25f.; III, 21ff., 55, 85ff., 92ff.; IV, 1ff., 78ff., 140f., 178ff. (19 S.), aus Mazeppa der letzte Teil (15 S.), aus Don Juan Canto II, 45ff., IV, 59ff. (6 S.), aus den Hebrew Melodies sechs Gedichte (5 S.), sodann Fare Thee well, die Ode auf Napoleon, Prometheus und Byrons letzte Zeilen (12 S.). Dem Ganzen geht eine englisch geschriebene Einleitung zu Byrons Leben und Schriften überhaupt (III S.) voraus, während ihm ebenfalls englische Einleitungen zu den hier ausgewählten Stücken mit englischen, meist sachlichen Anmerkungen und Übersetzungsbeihilfen in Umschreibung folgen. Die Illustrationen stellen dar: Byron, Chillo-

und Bonnivards Gefängnis, den Drachenfels und die Seufzerbrücke. Druck, Ausstattung und Inhalt machen auch dieses Bändchen empfehlenswert.

4—6. Französische und englische Schulbibliothek. Herausgeg. von Dr. O. E. A. Dickmann. Reihe A. Leipzig 1907/08, Rengersche Buchhdlg.

a) Bd. 153. The Heroes of English History and What are understood as Such. From Egbert to Edward I. by A. Lindenstead. 92 S. 1 M.

Es werden geboten: Egbert von Wessex (6 Seiten), Alfred der Große (8 Seiten), Edmund Ironside (7 Seiten), Canut der Große (5 Seiten), Harold (7 Seiten), Wilhelm der Eroberer (11 Seiten), Heinrich II. (9 Seiten), Richard Löwenherz (6 Seiten), die Barone von Runnymede (9 Seiten) und Simon von Montfort (10 Seiten): also lauter Persönlichkeiten, welche den Lauf der geschichtlichen Entwicklung ihres Landes bestimmt haben. Anmerkungen sachlicher Art füllen 11 Seiten, ihr Verzeichnis 3 Seiten. Für die Sekunda und Prima höherer Schulen aus sachlichen und sprachlichen Gründen gut zu verwenden.

b) Bd. 155. S. Smiles, Self-Help with Illustrations of Conduct and Perseverance. Herausgeg. v. Prof. A. v. Roden. IV u. 122 S. 1,40 M.

Dieses Buch Smiles' ist nicht nur von sprachlichem Interesse wegen des modernen Englisch, dessen Gebrauch sich aus der Entstehung des Buches erklärt, sondern auch von geschichtlichem, denn es bietet uns im Verlaufe seiner Darstellung eine Menge von Beispielen aus dem Menschenleben im allgemeinen und aus dem Werdegange hervorragender Persönlichkeiten aus allen möglichen Berufen, Lebensstellungen und Nationen insbesondere, insofern sie zeigen, wie man sich durch eigene Kraft und mit eigenen, wenn auch geringen Mitteln geistig und wirtschaftlich emporarbeiten, ja, sich den Weg zu Wohlstand und Ansehen, bisweilen sogar zu Ruhm und Größe bahnen kann. Damit aber werden wir hingewiesen auf den unschätzbaren pädagogischen Wert, der diesem Werke eignet, insofern es durch Beispiele aus dem praktischen Leben veranschaulicht, wie ein willensstarker und arbeitslustiger Mensch trotz Mühseligkeiten und Schwierigkeiter aller Art aus und durch sich selbst es zu etwas Gutem und Großem bringen kann, auch wenn, zunächst wenigstens, keine sogenannte allgemeine Bildung das ehrliche Streben hervorruft und begleitet. Das Buch ist natürlich bedeutend, um ungefähr dreiviertel seines eigentlichen Umfanges, gekürzt; daß dabei auch Stellen gestrichen worden sind, „wo eine gar zu einseitige englische Anschauungsweise hervortritt“ oder „wo Verhältnisse geschildert oder Persönlichkeiten vorgeführt werden, die unserer deutschen Jugend zu fern liegen“, vermögen wir freilich nicht unter allen Umständen zu billigen; denn dazu treiben wir doch die fremden Sprachen, um die fremden Völker in ihrem Denken, Leben und Treiben kennen zu lernen. — Einleitung V Seiten, Sachliche Anmerkungen mit alphabetischem Verzeichnis derselben 19 Seiten.

c) 156. Bd. The American War of Independence. Extracts from the Political History of England. Vol. X by W. Hunt. Für den Schulgebr. bearb. von Prof. Dr. Weber. Mit 2 Karten. IV u. 109 S. 1,10 M.

Aus der Gesamtdarstellung der Epoche von 1760—1801, wie solche im 10. Bande der im Titel angegebenen englischen Geschichte von Hunt enthalten ist, ist hier das, was auf den amerikanischen Befreiungskrieg Bezug hat, so herausgehoben, daß es eine in sich geschlossene Darstellung

bildet, ohne daß der eigentliche Text — abgesehen von einigen Streichungen — wesentlich verändert zu werden brauchte. Der für die Schullektüre durchaus geeignete Stoff ist in 31 Kapitel zerlegt. Die wegen der verhältnismäßigen Neuheit, aber aktuellen Wichtigkeit des Stoffes notwendigen sachlichen Anmerkungen füllen mit der Zeittafel und der Inhaltsübersicht 15 Seiten.

7—12. **Velhagen & Klasings** Sammlung französischer und englischer Schulausgaben. English Authors. Ausg. B. (Mit [deutschen] Anmerkungen in einem Anhange.) Bielefeld 1906/07, Velhagen & Klasing.

a) 108. Liefg. From Lincoln to Mac Kinley. Forty-one Years of the History of the United States (1860—1901). Adapted, with some Additions from A Student's History of the United States by Edw. Channing. Mit Anmerkungen zum Schulgebr. herausgeg. von Prof. Dr. Péronne. Mit einer farbigen Übersichtskarte und 3 Kartenskizzen im Text. IV und 132 S. Anhang (35 S.) 1,20 M. Wörterbuch (68 S.) 30 Pf.

Nachdem in „The United States. Their Origin and Growth" derselben Sammlung die Geschichte der nordamerikanischen Union bis zu Lincolns Präsidentenwahl vorgeführt worden war, lesen wir hier von deren inneren Kämpfen, von ihrem Bürgerkrieg nach jener Zeit, von ihrem inneren und äußeren Aufschwung, wie von ihrem steigenden politischen Ansehen seit jener Zeit. Außer dem im Titel angegebenen Buche wurden auch Kapitel aus Drapers History of the American Civil War und eins aus der Encyclopaedia Britannica entlehnt bzw. herangezogen. Das Ganze ist in 22 leicht überschauliche und bequem zu behandelnde Einzelabschnitte zerlegt. In den Anmerkungen wird meist nur sachliches, seltener sprachliches, und zwar phraseologisches Material behandelt. Für Oberklassen geeignet.

b) 111. Liefg. Nature's Story of the Year by Charles A. Witchell. In Anmerk. zum Schulgebr. herausgeg. von Dr. Fr. Strohmeyer. V und 111 S. Anhang (19 S.) 1 M. Wörterbuch (71 S.) 30 Pf.

Das ist ein ästhetisch und moralisch ebenso zum Schönen und Guten erziehendes, wie sprachlich und sachlich zum Können und Wissen anregendes Buch: mit einem Lese- und Unterhaltungsstoff, der geradezu auf die Bedürfnisse und Forderungen des modernen neusprachlichen Unterrichts zugeschnitten zu sein scheint. Denn „das ganze Jahr hindurch, Jahreszeit für Jahreszeit, Monat für Monat durchstreift der Verfasser mit dem Leser Wald und Flur und zeigt ihm, was es zu jeder dieser Zeiten Schönes und Lehrreiches gibt". Diese Beobachtungen führen zu Betrachtungen über wichtige Fragen allgemeiner Art, die Verstand und Herz ebenso in Anspruch nehmen, wie ihre oft begeisterte, geradezu dichterische Sprache die Sinne geradezu gefangen nimmt, und dies alles zwar auf englischem Boden aufgebaut, von englischem Gesichtspunkte aus angeschaut, aber doch auch dem deutschen Gefühl und Gemüt begreifbar und verständlich! Die Anmerkungen beschäftigen sich fast durchgängig mit naturwissenschaftlichen Belehrungen, soweit solche nicht schon aus den Angaben des Wörterbuches gezogen werden können. Als Klassenlektüre ist das Buch für das zweite oder dritte Lektürejahr ausersehen.

c) 110. Liefg. Things will take A Turn by B. Harraden. Mit Anm. zum Schulgebr. herausgeg. v. F. Kundt. VI u. 75 S. Anhang (15 S.) 75 Pf. Wörterbuch (23 S.) 20 Pf.

Einen alten Antiquar pflegt mit Übersehung seiner Schrullen bzw. unter Eingehung auf diese seine Enkelin, die darum nicht bloß dessen

Sonnenschein, sondern auch der Liebling der Nachbarschaft geworden ist. Durch ihr liebevolles Eingehen auf das Leid anderer bekommt sie durch deren Mutter eine Freundin und einen Beschützer aus besserem Hause, und wird durch dieser Personen gemeinschaftliche Sorge und Liebe der Gefahr der Verkümmerung bei ihrem Großvater ebenso entrückt, wie dieser um ihretwillen von ihnen seiner Einseitigkeit und Unbeholfenheit entzogen wird. Kann von Mädchen schon im zweiten Jahre des englischen Unterrichts gelesen werden. Darum ist der gekürzte Text auch seiner Vulgarismen entkleidet.

d) 112. Liefg. With Clive in India or The Beginnings of an Empire by G. A Henty. Mit Anm. zum Schulgebr. herausgeg. v. Prof. G. Opitz. Mit einer Karte. V und 143 S. Anhang (21 S.) 1,20 M. Wörterbuch (45 S.) 20 Pf.

Die Geschichte der Eroberung Indiens durch die Engländer soll durch dieses Buch auch einer tieferen Stufe zugänglich gemacht werden, als es durch Macaulays Essays über Lord Clive und Warren Hastings geschehen könnte. Indem wir das Schicksal eines vaterlos gewordenen und darum durch verwandtschaftliche Unterstützung zum Eintritt in den indischen Dienst bewogenen jungen Engländers verfolgen, lernen wir zugleich die wunderbaren Ereignisse jenes kurzen Zeitraumes kennen, „bei dessen Beginn Madras in den Händen der Franzosen, Kalkutta der Willkür der Nabobs von Bengalen ausgesetzt, Englands Einfluß scheinbar im Erlöschen begriffen war — und der mit dem schließlichen Triumphe der englischen Waffen und Diplomatie in Madras und Bengalen enden sollte". Der reichliche Originaltext wurde natürlich, auch in bezug auf längere historische Exkurse, gekürzt. Das trotzdem noch nötige geschichtliche Verständnis vermitteln die Anmerkungen. Ist für Sekundaner zur Lektüre bestimmt.

e) 113. Liefg. Lives of Eminent Explorers and Inventors. Ausgewählt und mit Anm. zum Schulgebr. herausgeg von Prof. Dr. A. Sturmfels. Mit 6 Porträts u. 2 Karten. Autorisierte Ausg. V u. 186 S. Anhang (56 S.) 1,60 M. Wörterbuch (47 S.) 20 Pf.

Es werden vorgeführt: W. Raleigh (Auszug aus Yates' Story of Raleigh) (28 S.), J. Cook nach Synge's Life of Cook (27 S.), D. Livingstone (Auszug aus Gregory's Splendid Lives' Series) (37 S.), Stanley am Kongo und seine Wiederauffindung Emin Paschas (22 S.), Nordenskjölds Entdeckung der nordöstlichen Durchfahrt (18 S.): beide nach Cochrane's Recent Travel and Adventure, Böttger, der Erfinder des Porzellans, nach S. Smiles (8 S.), J. Watt aus Great Scotsmen (10 S.) in Bell's Reading Books, R. Arkwright nach S. Smiles (7 S.), G. Stephenson (9 S.) nach Bell's (s. o.) Lives of Great Englishmen (9 S.), Fr. König, der Erfinder der Dampfdruckmaschine (15 S.) und J. Nasmyth, der Erfinder des Dampfhammers (13 S.): beide nach S. Smiles. Die Anmerkungen müssen natürlich viel rein sachliches Material bieten. Das Buch wird am besten wohl auf zwei verschiedenen Oberklassen gelesen werden können.

f) 114. Liefg. Historical Biographies. Cromwell and William III. By S. R. Gardiner. Mit Anm. zum Schulgebr. herausgegeben von Dr. J. Schoppe. Mit 1 Karte und 8 Abbildungen. XVII u. 109 S. Anhang 38 S. 1,20 M. Wörterbuch (28 S.) 20 Pf.

Nach der geschichtlichen Einleitung in die betreffenden Zeiten (VIII Seiten) und der Biographie Gardiners und einer Zeittafel

(IV Seiten) folgt der dessen Historical Biographies entnommene und fast gar nicht gekürzte, wohl aber in Kapitel und kürzere Abschnitte eingeteilte Text. Den Anmerkungen folgt mit Recht die Aussprachebezeichnung der Eigennamen (3 Seiten) und ein nach Gruppen geordnetes Verzeichnis des Inhaltes der Anmerkungen (6 Seiten). Für Sekunda bzw. Unterprima höherer Schulen geeignet.

VII. Literaturgeschichtliches.

1. Dr. **A. Wirth**, Typische Züge in der schottisch-englischen Volksballade. Teil II. 29 S. Bernburg 1907, Progr. des Herzogl. Karlsgymn. (Nr. 853.)

Behandelt solche Züge für den Anfang und das Ende der Balladen, sowie für Zahlenausdrücke. Bei der Beeinflussung unserer Literatur durch die im Titel angegebene auch für den deutschen Unterricht zu beachten.

2. Dr. **R. Besser**, John Ruskins Beziehungen zu Thomas Carlyle. Dresden 1907, Progr. des Wettiner Gymn. (Nr. 674).

Unter Vergleichung der Beziehungen des Ästhetikers und Ethikers mit denen, die zwischen Schiller und Goethe statthatten, wird behandelt: die Anbahnung des persönlichen Verhältnisses beider, das erste Jahrzehnt ihrer persönlichen Bekanntschaft, das Zusammenwirken beider, die beiden Freunde in ihren letzten Lebensjahren. Wegen der kunsterziehlichen und der sozialen Richtung der Neuzeit ist diese Abhandlung von besonderem Werte.

3. **H. Uhde**, Zur Poetik von Byrons Corsair. Bergedorf 1907, Progr. der staatl. Hansaschule. (Nr. 911.)

Es wird betrachtet und behandelt, welchen sprachlichen Mitteln Byron die poetische Wirkung seines Corsair verdanke, nämlich: den Klangfiguren (Alliteration u. a.), den Wiederholungsfiguren (Anaphora u. a.), den Figuren der Wort- und Satzverbindung (Asyndeton u. a.), den Formen der Rede (Ausruf usw.), den Redefiguren (Wortspiel u. a.). Eine sehr fleißige und gründliche, anregende und belehrende Untersuchung!

4. Dr. **G. Heine**, Shakespeares Sommernachtstraum und Romeo und Julia. 32 S. Bernburg 1907, Progr. des Herzogl. Karlsgymn. (Nr. 852.)

Von dem Grundgedanken aus, daß alles Verständnis der Dichtung darauf beruht, daß ihre Gestalten lebendig werden, und daß alles Glück, das die Dichtung gibt, mit erlebt wird, will diese sehr beachtenswerte Abhandlung zunächst als Einleitung zum Stück, sodann aber auch in Verbindung mit den einzelnen Szenen derselben gelesen werden.

5. Prof. Dr. **K. Meier**, Klassisches im Hamlet. 56 S. Dresden 1907, Progr. des König Georgs-Gymn. (Nr. 675.)

Es wird untersucht, welche klassischen Elemente im Hamlet nachweisbar sind, bzw. was im Einklang mit den Ansichten des klassischen Altertums steht und durch sie genährt ist. Nachdem die bisherige falsche Auffassung von Ben Jonsons „little Latin and less Greek" in bezug auf die oben stehenden Fragen richtig gestellt ist, werden nun die mythologischen und die persönlichen Anspielungen, sowie die philosophischen Elemente in den einzelnen Stellen des Hamlet betrachtet und gewürdigt.

Aus ihrer Betrachtung ergibt sich, daß Shakespeare weder ein so ungebildeter, noch ein so ungelehrter Mann gewesen sein kann, wie es irrtümlicherweise bisher angenommen wurde: eine Annahme, welche das Verständnis seiner Werke bisher entweder erschwerte oder gar hemmte.

6. Prof. **G. R. Hauschild**, Das Verhältnis von Goethes „Romeo und Julia" zu Shakespeare's gleichnamiger Tragödie. 57 S. Frankfurt a. M. 1907, Oster-Progr. des Goethe-Gymn. (Nr. 484.)

Es wird (gegen Strehlke u. a.) nachgewiesen, daß Goethe nicht bloß die Schlegelsche Übersetzung, sondern auch andere, wie z. B. die Wielandsche, und die Eschenburgischen Übersetzungen zu seiner Arbeit benutzt hat; ferner, daß er im Falle von deren Unzulänglichkeit nicht bloß selbst auf den Shakespeareschen Originaltext überhaupt zurückgegangen, sondern auch Vergleichungen desselben in dessen verschiedenen, ihm zugänglichen Ausgaben nicht aus dem Wege gegangen ist. Hierin liegt der literaturgeschichtliche und textkritische Faktor der Untersuchung. Wo aber Goethe entweder selbst ganz neu oder ganz anders als die früheren übersetzt hat, tritt als dritter der exegetische bzw. semasiologische Faktor hinzu. In seiner Wertung und Würdigung, d. h. in der Frage der besten Übersetzung anderssprachlicher Werke ins Deutsche, dürfte die allgemeine schulmäßige Bedeutung einer solchen Arbeit liegen. Über das szenische und bühnengemäße Element der Goetheschen Tragödie handelt mit dankenswerter Anerkennung und Benutzung der Arbeit des Referenten:

7. Dr. **E. Wendling**, Goethes Bühnenbearbeitung von Romeo und Julia. Zabern i. E. 1907, Herbst-Progr. des Gymn. von Zabern. 22 S.

Diese Arbeit ist allen, die sich für solche Fragen der vergleichenden Literaturgeschichte interessieren, wegen der Klarstellung des Verhältnisses Goethes zu Shakespeare und der Bedeutung Shakespeares für Goethe (und Schiller) bestens zu empfehlen. Es ist wohl zu beachten, daß man nach Wendlings Untersuchungen bei unseren Theaterbearbeitungen und -aufführungen „erhebliche Stücke Goethescher Poesie hört, ohne es zu ahnen".

VIII. Realien.

1. Dr. **W. Capitaine**, Das Schulwesen in Großbritannien. 48 S. Eschweiler 1907, Progr. des Gymn. (Nr. 547.)

Die hoffentlich recht bald in Buchform erweitert erscheinende Abhandlung bespricht nach einem Hinweis auf den gerade in neuerer Zeit so heiß entbrannten Wetteifer zwischen England und Deutschland als einen für Deutschland immerhin noch rühmlich abschließenden und ausschlaggebenden Faktor in diesem Wettstreit das Schulwesen in Großbritannien, und zwar dessen geschichtliche Entwicklung in England, Wales, Schottland und Irland, sodann dessen jetzigen Zustand in bezug auf Elementarschulen, höhere Schulen, Mädchen- und technische Schulen, Universitäten, endlich dessen Beurteilung bezüglich der inneren und äußeren Organisation, während die nach Vorzügen und Schwächen, sowie in eigner und fremder Anschauung zum großen Teile noch aussteht und in dem Separatdruck zu erwarten ist. Die mit statistischem Material hinreichend ausgestattete, auf eigne Beobachtungen, namentlich aber auf Breuls Schriften gegründete Abhandlung ist auch von allgemein pädagogischem Interesse.

2. Prof. E. Andler, Die Beteiligung der Stadt London am Streit zwischen Karl I. und dem Langen Parlament in den Jahren 1640 bis 1644 nach den Berichten zeitgenössischer Schriftsteller und Urkunden. 54 S. Ravensburg 1906, Progr. der königl. Oberrealschule. (Nr. 749.)

Für die Darstellung dieses wichtigen, für die spätere Geltung und Stellung Londons entscheidenden, und darum bleibenden Wert besitzenden Kampfes werden sowohl royalistische wie puritanische, Parlaments- wie Stadtschriftsteller, Privatnotizen, Briefe und Zeitungen, selbst Pamphlete und Flugblätter reichlich und ausgiebig herangezogen; eine Fundgrube der Belehrung über diese stürmischen Zeiten!

3. Dr. H. Hoffschulte, Aus dem englischen Rechtsleben. Eine Studie zur Volks- und Landeskunde im Dienste der Schule. 15 S. Münster i. W. 1907, Progr. der Realschule. (Nr. 476.)

Solche tieferen Einblicke in das Rechtsleben des Auslands tun zu können, muß für das Verständnis so manchen Lektürestoffes, seiner Persönlichkeiten und deren Urteils- und Handlungsweise nur nützlich und vorteilhaft sein. Wenn damit heimatliche Verhältnisse verglichen werden, und sich dabei herausstellt, daß sie in vielem besser sind, als die wegen ihrer Freiheit gerühmten englischen, dann kann die so oft über das Ziel hinausschießende politische oder soziale „Engländerei“ in ihre Schranken zurückgewiesen werden.

4. Prof. Fleck, Ein Ferienkursus in London 1906. Fulda 1907, Progr. der Oberrealschule. (Nr. 516.)

Für Kollegen, die sich einmal an einem solchen Kursus in London beteiligen wollen, wegen der in der Schrift gegebenen praktischen Winke in bezug auf Stadt und Umgebung, wegen der mitgeteilten Stundenpläne des Kursus sehr wertvoll. Für solche, die zu Hause bleiben wollen, wegen des phonetischen und aussprachlichen Materials belehrend.

IX. Orthoepie und Phonetik.

1. Prof. G. Schatzmann, Zehn Vorträge über die Aussprache der englischen Schriftzeichen. Auf vergleichender Grundlage für den Schul-, Privat- und Selbstunterricht zusammengestellt. VII und 101 S. Wien 1907, C. Fromme. 1,50 M.

Der Verfasser will zeigen, wie es kommt, daß die Engländer manche Schriftzeichen, die sie mit anderen Völkern gemein haben, anders aussprechen wie diese, und warum manche derselben selbst in ihrer Sprache in manchen Wörtern nicht so lauten wie in anderen. Hierzu hat der Verfasser den Weg der Vergleichung eingeschlagen; ein Weg, der in dieser Materie leider bis jetzt zu wenig, am wenigsten von der Reform, befolgt worden ist. Und doch, auf welch einfache Weise verschwindet oft die angebliche Unregelmäßigkeit bzw. Unbegreiflichkeit der Aussprache irgend eines Schriftzeichens, wenn man sie mit ähnlichen Fällen vergleicht und erklärt, oder wenn man sie geschichtlich zu verstehen sucht. Hierfür werden nun einerseits aus den deutschen, noch jetzt herrschenden oder früher bestandenen Dialekten sehr schöne, wenn auch natürlich der Zahl nach nicht erschöpfende oder ausreichende Beispiele beigebracht, andererseits wird auf das Sprachgut früherer Perioden der germanischen Sprachgeschichte zurückgegriffen, oder es wird auch auf analoge Fälle in den romanischen Sprachen übergegangen und hingewiesen, namentlich soweit dieselben das Englische selbst haben beeinflussen oder in es eindringen können, wie es ja mit dem Französischen tatsächlich so war

und noch nachweisbar ist. Dadurch nun, daß der Verfasser auf diese Weise nur gleiche oder wenigstens ähnliche Laute anderer Sprachen zum Vergleiche heranzuziehen brauchte, konnte er sich in vielen Fällen eine anderweitige Umschreibung der einzelnen Buchstaben erlassen; wo diese Vergleichung nicht genügte, hat er sich bei seinen Umschreibungen der allgemein gebräuchlichen phonetischen bzw. aus anderen Alphabeten bekannten Zeichen bedient (α, ʒ, ş, œ, $n_ɔ$, þ, đ, ı, $\bar{œ}$, ā, $\bar{o}^u$, ō, ū, I_{er}, $\bar{o}_r$ usw.). Jedem Vortrage folgt eine Leseübung, die meist aus einzelnen Wörtern oder Sätzchen besteht, allmählich auch zu kleinen zusammenhängenden Stückchen fortschreitet. Im Anhang (S. 84 ff.) folgen diese Wörter mit Angabe ihrer Bedeutung und, nötigenfalls (s. o.), auch Aussprache. Seine erste Seite wird von zwei kleinen Lesestücken eingenommen, über deren Wörtern je eine Ziffer anzeigt, in welcher Leseübung das betreffende Wort enthalten ist. Damit aber kann der Lernende seinen Fortschritt im Lesen und Verstehen selbst kontrollieren. Auf jeden Fall muß ihm am Schluß des Buches u. a. bekannt sein: die Einteilung der Laute und Silben; die Aussprache der Vokale in geschlossenen betonten Silben; die Aussprache einiger Konsonanten; die Laute der Vokale in offenen betonten Silben; der Einfluß, den manche Konsonanten und besonders Konsonantenverbindungen auf die Aussprache der ihnen voranstehenden oder nachfolgenden Vokale ausüben; die vokalischen Doppelzeichen und ihre Bedeutung; die Vokalisierung der gutturalen Konsonanten; die Aussprache der Vokale in Ableitungs- und Flexionssilben; die Aussprache der Selbstlaute in unbetonten Vorsilben; die Betonungsgesetze in Wörtern germanischen und romanischen Ursprungs; Konsonantenassimilation und Vokalisierung von Mitlauten; Einzelheiten und Ausnahmen in bezug auf die Aussprache von Vokalen, Digraphen und Konsonanten; dialektische Eigentümlichkeiten. Dies alles findet der Lernende zusammengestellt in Übersichten über die Aussprache der einfachen und der zusammengesetzten vokalischen Schriftzeichen, ferner in Übersichten über die Bezeichnung der einfachen vokalischen Laute und der englischen Zwielaute. Das Buch kann gebildeten Autodidakten bestens empfohlen werden.

X. Wörterbücher.

1. **William James**, Wörterbuch der englischen und deutschen Sprache. 40. Aufl. Von C. Stoffel. Englisch-deutsch und deutsch-englisch in einem Bande. XII, 524 u. 485 S. Leipzig 1907, B. Tauchnitz. 4,50 M.

Dieses, wie die vielen Auflagen zeigen, weitverbreitete und für das, was es bietet, außerordentlich billige Wörterbuch wurde von uns im 29. Jahrg. S. 289 ff. bezüglich seiner 25. Auflage einer besonderen Besprechung unterzogen. Einige von den dort als vermißt bezeichneten Wörtern sind jetzt aufgenommen, manche stehen freilich auch jetzt noch aus, ohne daß es gerade besondere wissenschaftliche Termini technici wären, oder ohne daß man sie, wenn es Komposita sind, ohne weiteres richtig in ihrer wirklichen Bedeutung erkennte, selbst wenn die beiden Elemente der Zusammensetzung jedes an seinem besonderen Orte angegeben sind. Da man jedoch hierüber verschiedener Meinung und verschiedenen Geschmackes sein kann, so gehen wir diesmal gleich nur auf das ein, was die vorliegende Auflage von den früheren unterscheidet. Da ist zunächst hervorzuheben, daß nicht bloß die eigentlichen Stichwörter, sondern auch die Gruppenwörter und deren Teilwörter in beiden Teilen

jetzt so groß und fett gedruckt sind, daß schon dadurch die Übersichtlichkeit über den ganzen im einzelnen dargestellten Wortstoff jetzt ganz bedeutend gewonnen hat. Die mit einer Führerrolle bedachten Wörter folgen jetzt, ebenso wie die Zusammensetzungen mit ihren Anfangssilben nur noch streng alphabetisch aufeinander. Innerhalb dieser alphabetischen Einzelstellen, Reihen und Gruppen sind die Wörter nur dann mit großen Anfangsbuchstaben geschrieben, wenn der gewöhnliche Gebrauch sie von vornherein und ohne jede andere Rücksicht so schreibt und geschrieben wissen will. Daß damit namentlich für das Deutsche die Übersichtlichkeit und Klarheit über den dargebotenen Wortstoff ebenfalls ganz bedeutend gefördert worden ist, ist ohne weiteres einleuchtend und selbstverständlich. Für diejenigen, die sich an die sog. neue deutsche Orthographie (von 1879—1880) gewöhnt haben und gewöhnen mußten, wird es gleichfalls erfreulich sein, zu hören, daß diese jetzt hier in den Anfangssilben der Stichwörter völlig Verwendung gefunden hat. Für solche, die sich nicht mit der neuen Orthographie befreunden können und wollen, sind außerdem die betreffenden Wörter in der alten Form an deren alphabetischer Stelle besonders aufgeführt und durch ein Sternchen als solche bezeichnet, welche an einer anderen Stelle unter der neuen Form zu suchen sind (*läugbar, s. leugbar oder *läugnen, s. leugnen). Auch das ist als eine wesentliche Erleichterung zu bezeichnen, sowohl für den Deutschen, der etwa ein in alter Orthographie gesetztes Schriftwerk ins Englische übertragen soll, wie für den Engländer, der sich entweder in dem umgekehrten Verhältnis befindet oder etwa bei der Lektüre unserer Klassiker sein deutsch-englisches Wörterbuch zu befragen gezwungen ist. Ebenso wie im englischen Teile eine Erweiterung des Wortschatzes durch Aufnahme mancher Neubildungen oder Neuerscheinungen der neueren gebildeten Umgangs- und Literatursprache zu beobachten ist (wofür freilich auch manches veraltetes Sprachgut ausgemerzt ist), so ist auch im deutschen Teile der Wortschatz um manche Wörter und Ausdrücke gewachsen, die den Bedürfnissen des Lebens der Gegenwart entsprechen und in der besseren englischen Literatur- und Umgangssprache ihre Äquivalente haben. Was dem Referenten in dieser Beziehung im einzelnen als nötig oder auch entbehrlich aufgefallen ist, wird der Redaktion des Wörterbuches von ihm besonders mitgeteilt werden. Für jetzt macht er für den englischen Teil nur noch darauf aufmerksam, daß die für den Druck und Überblick umständliche und erschwerende Walkersche Aussprachebezeichnung durch den Anschluß an die Stormonthsche ersetzt ist, deren Kennworte am Fuße jeder Seite angegeben sind (lāte, hăt, fâr, läw, thing, there etc.). Eine Erklärung dieser Aussprachbezeichnung mit eventuellen Hinweisen auf deutsche oder französische Analoga geht dem Ganzen voraus. Jedes englische Stichwort des englischen Teiles ist so im lexikalischen Texte doppelt ausgedrückt: in der herkömmlichen Rechtschreibung in Fraktur und in der phonetischen Umschreibung in Kursiv. Auch durch diese Veranstaltung hat das Ganze an Richtigkeit und Übersichtlichkeit gewonnen. Daß in dem deutschen Teile die einfachen Substantive mit dem Genitiv Singularis und dem Nominativ Pluratis angegeben sind, wird dem das Buch benutzenden Engländer noch immer ebenso erfreulich sein, wie dem Engländer und Deutschen die beigegebenen Tafeln der unregelmäßigen Zeitwörter oder gewisser Eigennamen beider Sprachen, und dem Deutschen die Liste der gebräuchlichsten Abkürzungen der englischen Sprache in Schrift und Druck. Diesem ist dadurch noch ein besonderes Entgegen-

kommen gezeigt worden, daß die verschiedenen englischen Wörter und Ausdrücke für die einzelnen Bedeutungsschattierungen eines gegebenen deutschen Wortes durch Angabe von eingeklammerten gleichbedeutenden deutschen Ausdrücken oder sonst charakterisiert sind, daß also auch zu synonymischen Betrachtungen angeregt und in dieser Hinsicht Vorsichtsmaßregeln gegeben werden (z. B. schmierig, adj. (fettig) greasy, (schmutzig) dirty (fig.) sordid): auch eine wirklich anerkennenswerte Neuerung!

XI. Synonymik und Stilistik.

1. **Cl. Klöpper**, Englische Synonymik und Stilistik für höhere Schulen, Studierende und zum Selbststudium. VII und 340 S. Breslau 1907, J. U. Kerns Verlag. 8 M.

Das Buch, welches für höhere Schulen und für Studierende, wie auch zum Selbststudium bestimmt ist, umfaßt die drei so eng miteinander in Beziehung stehenden Gebiete der Synonymik, Phraseologie und Stilistik. Hierbei sind Synonymik und Phraseologie insofern zusammen —, bzw. die Phraseologie der Synonymik so eingearbeitet, daß am Fuße der meisten synonymischen Gruppen allgemein übliche Redensarten, die mit der betreffenden Gruppe in Verbindung stehen, herangezogen worden sind. So findet sich z. B. unter der (12.) Synonymen-Gruppe ‚Absicht' (view, design, intention, purpose) in kleinerem Drucke folgende phraseologische Zugabe: ‚You seem to make a point of disobeying me, Sie scheinen mir ganz absichtlich nicht zu gehorchen. I did not do it on purpose, ich habe es nicht absichtlich getan. What for, in welcher Absicht? There was no offence meant, ich hatte nicht die Absicht, (Sie) zu beleidigen'. Die Synonymik (S. 1—125) bespricht, vom deutschen Alphabet ausgehend und ihm folgend, 564 Gruppen mit dickem Druck des betreffenden deutschen Stichwortes und seiner einzelnen englischen Äquivalente, mit gesperrtem Druck der deutschen Übersetzung dieser letzteren, mit gewöhnlichem Druck von deren Erklärung und der sich ihnen einzeln immer gleich anschließenden kleinen Beispielsammlung. Als Beispiel diene Gruppe 14: ‚Adel. Nobility, Adelstand; auch fig. I believe that true nobility of nature is as rare among the poor as it is among the rich. The German nobility. Nobleness, Adel im übertragenen Sinne = Erhabenheit der Seele, der Gesinnung, Edelmut. Nobleness of mind. His purposes are full of nobleness and integrity.' Bei manchen durch eine besondere Nummer als gruppenbildend bezeichneten Stichwörtern wird einfach nur auf ein anderes deutsches Synonymon verwiesen, unter welchem die Gruppe ausführlich behandelt ist, so lesen wir Gruppe 4: ‚Abgabe, s. Steuer.' Unter diesem Stichworte wird nun über impost, imposition, rate, tax, assesment, duty, custom, toll, excise, contribution, tribute, subsidy sehr ausführlich gehandelt. Will jemand diese Synonymik nicht bloß zum Zwecke des richtigen Übersetzens aus dem Deutschen ins Englische, sondern auch umgekehrt, bezw. bei der Lektüre überhaupt benutzen, so findet er in dem englischen Register (S. 312—323) die entsprechenden Verweise. So wird er z. B. zu only verwiesen auf Gr. 16, wo es unter ‚allein', auf Gr. 132, wo es unter ‚einzig', auf Gr. 155, wo es unter ‚erst, erstens', auf Gr. 351, wo es unter ‚nur' behandelt ist. Umgekehrt zeigt ihm das deutsche Register, wo er die englischen Äquivalente für ein deutsches Wort finden kann, mag dieses nun ein synonymisches Stichwort bzw. ein Gruppenführer sein oder nicht. So findet er

‚Zersprengung‘ in Gr. 346 unter ‚Niederlage‘, wo als Synonymon zu defeat und seiner Übersetzung angegeben ist: ‚rout, die völlige Niederlage eines Heeres, verbunden mit einer unordentlichen Flucht, Zersprengung. The rout at the battle of Pavia (now) became universal.‘ Er kann auch doppelt und mehrfach verwiesen werden. So wird er, wenn er z. B. ‚Zug‘ sucht, dafür verwiesen werden auf Gr. 343, wo er unter ‚Neigung besprochen findet: inclination (ähnlich bent), propensity, disposition und bias, äußerer Antrieb, Zug. The bias selfishness‘. Die zweite Verweisung für dasselbe Wort ist Gr. 557 Zug selbst, wo er in dem synonymischen Text besprochen findet procession und train, während der phraseologische Text bietet: ‚You stand in a draught, Sie stehen im Zuge = Zugwind. One must obey the impulses of nature, man muß dem Zuge des Herzens folgen. At one draught, auf einen Zug (trinken). To give a pull, a tug, einen Zug tun = einmal ziehen. To breathe one's last, in den letzten Zügen liegen. To the last breath, bis zum letzten Atemzuge. At a stretch, in einem Zuge = mit einem Mal, oder in the same breath, at a stroke, at ohne dash, at one jump, like a shot. The thing proceedes well, die Sache ist gut im Zuge. To be in the right line, im besten (so recht im) Zuge sein. To take a whiff of a cigar, einen Zug aus der Zigarre tun.‘ Nach diesen Angaben dürfte man sich eine Vorstellung von der Anlage und Ausführung der Synonymik und Phraseologie dieses vorzüglichen Buches machen können. Die Besprechung seiner Stilistik muß wegen Zeitmangels auf den nächsten Jahrgang verschoben werden.

XVI. Französischer Sprachunterricht.

Bearbeitet
von
Professor G. R. Hauschild,
Oberlehrer am Goethe-Gymnasium zu Frankfurt a. M.

Einleitung.

Es gewinnt immermehr den Anschein, als ob das Französische im Unterrichtsbetriebe unserer Schulen den umgekehrten Gang gehen sollte, den das Englische darin gegangen ist. Wir mußten ja schon oben (in der Einleitung zum englischen Berichte) bemerken, daß eine Bewegung im Gange ist, welche das Englische auf keiner Schule mehr als bloß fakultatives Fach angesehen wissen, sondern ihm mindestens dieselbe verbindliche Kraft eingeräumt sehen will, wie sie das Französische bisher auf den bezüglichen Schulen gehabt hat! Schon wenn *dieser* Antrag durchginge, würde das Französische der leidende Teil sein; denn aus den bekannten schulpolitischen und schultechnischen Gründen würde es nun die bisherige Dulderrolle des Englischen übernehmen und seinerseits zu dem Rang eines fakultativen Unterrichtsgegenstandes hinabrücken müssen. Doch die Gefahr für den Betrieb des französischen Unterrichts auf unseren Schulen ist noch viel größer und liegt noch viel näher; denn es handelt sich bereits nicht mehr um eine Gleichsetzung des Englischen mit dem Französischen in bezug auf seine obligatorische Erteilung und Annahme, sondern um mehr oder minder völlige Ausschaltung des Französischen und um alleinige Geltung des Englischen in dem Unterrichtsbetriebe überhaupt! Und das hat mit ihrem Französisch — die Reform getan: nicht die, welche in unseren Berichten so oft als neusprachliche Reform (besser Reformmethode) oder innerhalb dieses Bereiches als extreme oder radikale oder als solche strengster Observanz usw. bezeichnet wurde, sondern jene Reform, nach der man von Reform-Gymnasien oder von Reform-Realgymnasien u. dgl. spricht; jene Reform, welche als erster Schritt zur „Einheitsschule" angesehen wurde, insofern zunächst wenigstens die ihr angeschlossenen Schulen sich auf einem „gemeinsamen Unterbau" aufbauen und erst nach fünf Jahren sich nach ihrer besonderen Eigenart getrennt weiter entwickeln sollten. Die Gemeinsamkeit des Unterbaues dieser Anstalten (wenigstens der nach Frankfurter System) besteht darin, daß der fremdsprachliche Unterricht mit dem Französischen beginnt und während der drei ersten Jahre auch auf das Französische beschränkt bleibt. Es nimmt also in ihnen während dieser Zeit das Französische dieselbe Stellung ein, wie sie früher dort das von ihm jetzt entthronte bzw. wenigstens um die drei ersten Jahre zurückgedrängte Latein einnahm. Es liegt uns fern, auf

die Bedenken hinzuweisen, welche seinerzeit und heute noch gegen diese sprach- und weltgeschichtliche Anomalie erhoben wurden und werden, das fremdsprachliche Studium mit einer auch aussprachlich schwierigeren Tochtersprache beginnen und erst nach einigen Jahren mit deren Muttersprache selbst fortfahren zu lassen: die „Rückläufigkeit" der Betrachtung ist ja auch sonst jetzt Mode! Aber es hängt wohl noch mit solchen Bedenken zusammen, oder, wenn das nicht der Fall sein sollte, es ist als eine natürliche Folgerichtigkeit anzusehen, wenn neuestens der Spieß herumgedreht und er, der der Mutter schon eine so tödliche Wunde beigebracht hatte, nun auch zu gleichem Zwecke gegen die Tochter gekehrt wird. Es anders aufzufassen, und nicht an die bekannte Grube oder nicht an die bekannten Geister zu denken, dürfte m. E. wohl keinem möglich sein, der in einem offenbar reformfreundlichen Bericht über die Zahl und Ausdehnung der sog. Reformschulen (in Kannegießers Korrespondenzblatt) es offen ausgesprochen findet, daß auch das Französische als erstanfänglicher fremdsprachlicher Unterrichtsgegenstand an den Reformanstalten zu verwerfen bzw. aus ihnen zu entfernen sei. Seine Stelle sei von dem Englischen einzunehmen, welchem sie gebühre, nicht etwa aus besonderen sprachlichen, sprachgeschichtlichen, stamm- und sprachverwandtschaftlichen Gründen — dergleichen kommen für den Berichterstatter gar nicht mehr in Betracht —, sondern aus dem allgemeinen, praktischen und tatsächlichen Grunde, daß das Englische heutzutage die Weltsprache, d. h. die von den meisten Menschen an den meisten Orten der „Welt" gesprochene, geschriebene oder verstandene Sprache sei. Sie sei es, weil sie am meisten im industriellen und kommerziellen Verkehr und Leben auftrete und gebraucht werde, wogegen das Französische, wenn es darin überhaupt je von Bedeutung und Einfluß war, heutzutage auf jeden Fall dergleichen nicht mehr besitzt und zu besitzen das Recht hat; um so weniger hätten nun gerade die Reformschulen Veranlassung, diese schwankende Größe zu stützen oder ihrem Falle wieder aufzuhelfen. Nehmen wir an, die behauptete Tatsache wäre ganz richtig und würde anstandslos zugegeben; nehmen wir ferner an, der Hauptzweck des französischen Unterrichts sei nicht, wie Münch (Methodik, 2. Aufl.) behauptet, die Einführung in den Inhalt französischer Werke; sei nicht (nach Matthias, Monatsschrift 1903) die Übermittlung wertvoller Kulturgüter, das Hineinführen in den Lebensinhalt der Zeiten, das Heranführen an die Probleme der Zeit und der Menschheit, das Hinführen auf die Wege, auf denen Wahrheit und Glück gesucht worden sind; nehmen wir an, Kießmann (Lehrproben 1906) habe nicht recht, wenn er sagt: „Der neusprachliche Unterricht an höheren Lehranstalten könnte eine Vertiefung erfahren, wenn man mehr als bisher durchweg die Auffassung in der Praxis verträte, daß eine in engster Verbindung mit der Lektüre stehende Einführung in die Entwicklung der französischen und englischen Literatur als Mittel zum Verständnis des Geistes- und Kulturlebens der Franzosen und Engländer, als eine notwendige Ergänzung der Allgemeinbildung angesehen werden muß, welche höhere Lehranstalten einem jeden ihrer Zöglinge übermitteln sollen; ja, bestreiten wir ihm, daß wir hier vielleicht das vornehmste Ziel des neusprachlichen Unterrichts überhaupt haben; nehmen wir vielmehr an, daß der neusprachliche Unterricht lediglich von praktischen Gesichtspunkten auszugehen und auf Erreichung praktisch zu verwertender Leistungen loszugehen, daß er keine sprachlich-logische und keine ethisch-ästhetische Bildung zu übermitteln habe: dann müßte die aus der oben behaupteten

Tatsache des Lebens für die Handhabung der Lehre abgeleitete Folgerung und Forderung als richtig zugegeben und zu erfüllen nötig anerkannt werden; und zwar nicht bloß für die höheren Reformschulen, sondern auch für die höheren Schulen alten Stils überhaupt; denn was den einen recht ist, ist den andern billig, und es läge kein Grund vor, letzteren solche praktische Vorteile und Vorzüge vorzuenthalten, bloß, weil sie noch außerhalb der Reform stehen. Von den höheren Schulen aber würde nach den Gesetzen unserer Entwicklung und nach der Lage der Verhältnisse dieselbe Bewegung auf die mittleren und niederen Schulen übergehen und übergreifen: Auf welchen von ihnen bisher noch zwei neuere Sprachen gelehrt bzw. die eine gegen die andere ausgespielt wurde, auf denen würde nun auch das Englische die Führer- und Herrscherrolle übernehmen und das Französische an die zweite Stelle rücken müssen. An den Schulen mit nur einer fremden Sprache würde diese nun natürlich nur noch das Englische sein können; auf den Seminarien würde das eben erst eingeführte oder noch um die Einführung ringende Französisch wieder einmal abgetan sein. Aus Rücksichten auf unsere literatur- und sprachgeschichtliche Entwicklung, wie aus politischen und grenznachbarlichen Gründen wird die angeregte Änderung ja wohl noch etwas auf sich warten lassen müssen, ganz abgesehen davon, daß sie in unserem sowieso nie zur Ruhe kommenden (höheren und mittleren) Schulwesen eine Fülle tiefgreifendster Verwicklungen herbeiführen müßte. Aber ein Zeichen der Zeit ist es doch, daß dem im vorigen Jahrhundert erst eingeführten Französisch schon wieder der Laufpaß gegeben werden soll! Auf eine Spaltung Deutschlands wird man sich immerhin in dem Sinne gefaßt machen müssen, daß in Norddeutschland nach dem Altonaer System das Englische, in Süddeutschland nach dem Frankfurter System das Französische die Führung übernimmt. Vorderhand wird, wie die Besprechung der neuesten Erscheinungen zeigen mag, auf jeden Fall noch für den französischen Sprachunterricht das meiste in der Schulbuchliteratur geleistet und auch in den methodisch-didaktischen Abhandlungen mit Vorliebe nur auf das Französische exemplifiziert.

Literatur.

I. Methodik und Didaktik.

a) Allgemeines.

1. **W. Falkenberg**, Ziele und Wege für den neusprachlichen Unterricht. Methoden und Lehrpläne für den neusprachlichen Unterricht an höheren Lehranstalten und Fachschulen. Der Privat- und Selbstunterricht und der Aufenthalt im Auslande. 108 S. Cöthen 1907, O. Schulze. 1,25 M.

Das Buch will bezüglich seines Inhaltes aufgefaßt sein als das Ergebnis langjähriger Beobachtungen der Reformbewegung und ihrer einzelnen Strömungen einerseits und ihrer Wirkungen und Einflüsse auf weitere Kreise als die direkt beteiligten andererseits. Der letztere Gesichtspunkt ist besonders hervorzuheben und als richtig, ja notwendig anzuerkennen. Denn „der Wechsel in der Methode des fremdsprachlichen Unterrichts berührt einen großen Teil des gebildeten Publikums viel tiefer, als man gewöhnlich annimmt, und (als) die große Masse der Fachkollegen, die dem gesellschaftlichen Verkehr, besonders aber dem Fa-

milienleben in weiteren Kreisen fern stehen, sich träumen läßt". „Wie wunderbar erscheinen allen jenen, die der Reformbewegung auf neusprachlichem Gebiete völlig fern stehen, die phonetischen Übungen, wie sie die Reformer behufs Erzielung einer korrekten Aussprache verlangen und auch ausführen lassen." Zu dem ersten Zwecke der Schrift, über das Wesen der Reform im neusprachlichen Unterricht Belehrung in weitere Kreise zu tragen, tritt als zweiter der, jüngeren Kollegen und Kolleginnen mit seminarischer Bildung ein brauchbares Hilfsmittel zur Erweiterung und Vertiefung ihrer dort etwa schon erreichten Vorbildung darzubieten. Könnte es diese dort schon als Anhang zu den jeweilig eingeführten Lehrbüchern begleiten, so soll das Werkchen auf jeden Fall denjenigen mit seinen Diensten nützen, die sich auf die Prüfung der Lehrer an Mittelschulen und auf die für Rektoren vorbereiten. Das Werk soll aber auch drittens den Schülern dienen, die eine höhere Lehranstalt verlassen, ohne zum Abschluß gelangt zu sein, und bei denen früher oder später das Bedürfnis hervortritt, das Versäumte nachzuholen, meistens aber nicht gestillt wird, weil dieses Ziel auf falschen Wegen zu erreichen versucht wurde. Zur Erreichung dieser Zwecke wird nun zunächst ein kurzer Abriß der Geschichte der französischen und der englischen Sprache (je 2 Seiten) gegeben. Ihm folgt die Entwicklung des neusprachlichen Unterrichts in möglichst objektiver Darstellung der grammatischen, Meidingerschen, Seidenstückerschen, Jacotot-Hamiltonschen Methode, der Anschauungsmethode, der analytisch-direkten und vermittelnden, der Gouinschen und Berlitzschen Methode (23 Seiten). Nun wird betrachtet das Erlernen der fremden Sprache in Beziehung zur Muttersprache (4 Seiten), der Zweck des Erlernens der neueren Sprachen (3 Seiten), der Sprachunterricht auf unseren höheren Schulen (11 Seiten), der fremdsprachliche Unterricht an Handelsschulen und kaufmännischen Fortbildungsschulen (10 Seiten), das Erlernen fremder Sprachen zu rein praktischen Zwecken (4 Seiten), der Selbstunterricht (18 Seiten), der Privatunterricht in den neueren Sprachen (11 Seiten), das Erlernen der fremden Sprache durch Aufenthalt im Auslande (13 Seiten).

Das Werkchen ist äußerst flott und frisch geschrieben, übersieht nichts besonders Wesentliches, gibt dann und wann Lehrproben und bibliographische Verweise, huldigt einem gesunden Reformismus und Modernismus, und legt besonders in bezug auf die zuletzt erwähnten Erörterungen den Finger auf so manche Wunde, die von dem sog. gebildeten Publikum leider nicht einmal als eine schmerzhafte empfunden wird, namentlich wenn es sich um Unterricht von sog. „Nationalen" handelt!

2. **M. Finger**, Der fremdsprachliche Unterricht in den Lehrerbildungsanstalten. 68 S. Leipzig 1907, Dürrsche Buchhdlg. 1 M.

Die Grundlage dieses Buches bildet ein Vortrag, den dessen Verfasser auf einer Versammlung von Lehrerbildnern der Provinz Posen gehalten hat, und den er hier in erweiterter Form veröffentlicht, damit die Stellung des fremdsprachlichen Unterrichts im Lehrplan der Lehrerbildungsanstalt geklärt, seine Wertschätzung erhöht, und auch in ihm ein Lehrverfahren angewandt werde, das den pädagogischen und psychologischen Anforderungen entspricht und die Früchte zeitigt, die die neuen Bestimmungen und die Lehrerschaft von ihm erwarten. Er behandelt 1. die Bedeutung des fremdsprachlichen Unterrichts in den Lehrerbildungsanstalten und bezeichnet es als ein Verdienst um die Lehrerbildung, daß durch die Bestimmungen von 1901 wenigstens überhaupt einmal

eine fremde Sprache als obligatorisches Unterrichtsfach in den Lehrplan der Lehrerbildungsanstalten aufgenommen worden ist. Damit kommt er 2. zu der Frage, welche fremde Sprache in der Lehrerbildungsanstalt gelehrt werden soll, Französisch oder Englisch? Es stimmt vollständig mit dem von uns oben in der Einleitung Gesagten, daß auch dieser Autor die Bevorzugung der französischen Sprache nicht für berechtigt und nur durch den Mangel an einer genügenden Zahl von Lehrern der englischen Sprache für begründet ansieht. Hält schon bei einer sprachlichen Vergleichung die eine Sprache der anderen die Wage, so neigt sich doch bei einer sachlichen und geschichtlichen Vergleichung die Wage heutzutage mehr zugunsten der englischen Sprache „als Sprache des größten handeltreibenden Reiches, der Beherrscherin des Weltmarktes, der Rivalin Deutschlands, als Sprache des Reiches, das in Zukunft vielleicht am häufigsten mit unserem Vaterlande in Kollision geraten wird". Er macht deshalb den Vorschlag, daß, wenn möglich, abwechselnd die französische und englische Sprache gelehrt werde, d. h. daß der eine Kursus die sechs Jahre hindurch französischen, der andere englischen Unterricht habe: ein gut gemeinter, aber für die Zukunft der jedesmaligen Seminaristengenerationen bezüglich seiner Ausführung recht bedenklicher Vorschlag! Bei der jetzt nun aber einmal noch herrschenden Prärogative der französischen Sprache beschäftigt sich der Verfasser nun des weiteren nur noch mit der französischen Sprache und fragt 3.: Welches Ziel hat der französische Unterricht in der Lehrerbildungsanstalt zu erreichen? Gegenüber der bisherigen Ziellosigkeit bezeichnet er im Anschluß an reformerische Forderungen als Ziel des französischen Unterrichts in den Lehrerbildungsanstalten: die Erlernung der französischen Sprache als Literatursprache und die sprachliche Schulung des Zöglings. Ohne die Konversation zu vernachlässigen, muß der Zögling vor allen Dingen in die Kultur und Sitte des fremden Volkes eingeführt, und es muß ihm Anleitung gegeben werden, sich später selbständig weiterzubilden, daß er befähigt werde, für seinen Beruf wichtige Werke, insbesondere pädagogische, psychologische und geschichtliche, studieren zu können. Um dies Ziel erreichen zu können, muß aber einerseits 4. der französische Unterricht als Hauptfach anerkannt und ihm eine Beeinflussung des Prüfungsergebnisses unbedingt zugesprochen werden; andererseits muß 5. dafür Sorge getragen werden, daß der Unterricht nur von Lehrern gegeben wird, die die fremde Sprache vollkommen beherrschen, einige Zeit lang im Auslande zugebracht haben und Fachlehrer sind. Solange dies noch nicht möglich ist, ist den gegenwärtigen Lehrern Gelegenheit zu geben, sich durch Ferienkurse an den Akademien und Universitäten, sowie durch Studienreisen ins Ausland weiterzubilden. Auch den Fachlehrern muß von Zeit zu Zeit Gelegenheit gegeben werden, ihre Kenntnisse wieder aufzufrischen; ein ebenso beherzigenswerter Abschnitt, wie der folgende 6.: Welche Stundenzahl fordert der französische Unterricht? In diesem werden die sechsklassige und neunklassige Mittelschule, die höhere Mädchenschule, Realschule, das Gymnasium und Seminar in bezug auf die Zahl der Französisch treibenden Klassen, die der in ihnen auf den französischen Unterricht fallenden Wochenstunden, die Durchschnittswochenstunden und die Gesamtstundenzahl, die der Schüler auf ihnen erhält, tabellarisch miteinander verglichen, und auf Grund dieser Vergleichung wird es als wünschenswert bezeichnet, daß die Stundenzahl auch im Seminar (wie es im Gymnasium schon ist) auf drei erhöht und der Unterricht, wenn

eben möglich, wegen der verschiedenartigen Vorbildung der Zöglinge in Abteilungen erteilt werde. Im Anschlusse hieran wird nun die 7. Frage behandelt: Welche Vorteile würde der Abteilungsunterricht der Stoffverteilung gewähren? und dahin beantwortet, daß die weniger vorgeschrittene Abteilung der dritten Seminarklasse die unregelmäßigen Verben noch einmal zum Hauptgegenstand der Übung machen, und der Abschluß der Syntax in die erste Klasse verlegt werden könnte, während sich das Pensum der weiter Fortgeschrittenen durch die Aufnahme eines Trauer- und eines Lustspieles und die Anleitung zur Fortbildung erweitern könnte. Gegenüber den „Bestimmungen" wird für die Stoffanordnung im einzelnen 9. empfohlen, die Konjugation der regelmäßigen Verben auf re erst in der zweiten Präparandenklasse und die Deklination des Ding- und Eigenschaftswortes schon in der dritten Klasse zu behandeln; dagegen müsse der für die zweite Seminarklasse zu umfangreiche Stoff sich auf Klasse 3 und 1 mit verteilen. Bei der Beantwortung der 10. Frage (Was soll gelesen werden?) stellt der Verfasser im teilweisen Anschluß an die Leitsätze des 10. Neuphilologentages zu Breslau selbst einen recht gelungenen Leseplan für Kultur, Geschichte, Novelle, Sitten und Gebräuche, Lustspiel, Klassizismus und Pädagogik auf, wobei nur seinem Diktum gegenüber: „Ein vollständiges Werk ist meiner Meinung nach mehr wert als zwanzig Lesestücke", zu bemerken ist, daß die von ihm angezogenen Werke bzw. Ausgaben auch nicht vollständige Werke, sondern eben nur Schulausgaben, d. h. verkürzte oder mit Auswahl vorgenommene Ausgaben sind. Auf jeden Fall verlangt er mit Recht: Für die Lektüre muß von einer größeren Zahl von Fachlehrern ein Kanon aufgestellt werden, der eine geeignete Auswahl von Lektürestoffen für die einzelnen Klassen angibt und insbesondere, in Rücksicht auf den stets zu beklagenden Zeitmangel, das Prinzip der Konzentration berücksichtigt. Dagegen scheint uns gerade für das Seminar der nächste Satz bedenklich: Sogenannte Chrestomathien, die jetzt in so großer Zahl speziell für Lehrerbildungsanstalten erscheinen, sind vom Unterrichte auszuschließen. Bei der nun als 10. Punkt folgenden Schilderung des Lehrverfahrens werden besprochen: die Erwerbung einer guten Aussprache durch phonetische Belehrungen, die Zulässigkeit einer verständlichen Lautschrift, die Gestaltung des Lautkursus (eine sehr anerkennenswerte Leistung!), die Rechtschreibung (Diktate und Niederschriften), die Sprechübungen mit ihren verschiedenen Anknüpfungspunkten materialer und formaler Art, die Lautgesetze. Mit einem Hinweis auf (11.) außerunterrichtliche Mittel zur Erleichterung (internationaler Briefwechsel, Rezitationsabende, Halten von französischen Zeitschriften, Konversationsstunden und Lehrbücher, bei welchen er sich für Börner-Rosenthal entscheidet), schließt das warm, anregend und überzeugend geschriebene Buch.

3. **W. Rattke,** Der neusprachliche Unterricht. VI und 98 S. Leipzig 1906, B. G. Teubner. 2,80 M.

Dieses Werk bildet den vierten Band der „Methodik des Volks- und Mittelschulunterrichts. In Verbindung mit namhaften Schulmännern und unter Mitwirkung des Geh. Regierungsrats E. Friedrich herausgegeben von Hermann Gehrig". Es geht von dem ganz richtigen Gedanken aus, daß wohl kaum ein Unterrichtsfach in den letzten 20 Jahren so durchgreifende Änderungen und Umwandlungen erfahren hat, wie der Unterrichtsbetrieb der neueren Sprachen, daß aber eben darum, mag auch die Reformbewegung auf diesem Gebiete zu einem gewissen

Abschlusse gekommen sein, doch von einer einheitlichen, allgemein anerkannten Methode immer noch nicht die Rede sein kann: dies um so weniger, als, bei aller Anerkennung der von der Reform gezeitigten Fortschritte, ein Blick auf das erreichte Neue doch auch manche Einseitigkeiten auf methodischem Gebiete zeige, wie z. B. die Vernachlässigung der Grammatik überhaupt, den Mangel an grammatisch-logischer Schulung namentlich im Unterrichtsbetriebe der höheren Mädchenschulen, an dem seinerseits wieder die zum Teil mißverstandenen Maibestimmungen von 1894 teilweise Schuld trügen. Trotzdem müßten die Ergebnisse der Reform, soweit sie geeignet seien, den Unterricht zu fördern, in der Schule Berücksichtigung erfahren: so das Verlangen, die Schüler mit der geographischen Bedingtheit des fremden Volkes, mit seinem Leben und seiner Bildung bekannt zu machen, und neben der grammatisch-logischen Schulung auch das Sprechen in der Fremdsprache nachdrücklich zu betonen; so die Betonung der Notwendigkeit, das Wissen in Können umzusetzen, damit der Deutsche im Wettbewerb der Völker so zur Geltung komme, wie es für den Kulturfortschritt seines Vaterlandes wünschenswert ist. Die größere Betonung des einen Zieles vor dem andern habe zu verschiedenen Methoden geführt, über die der Lehrer überhaupt aufgeklärt, der angehende Lehrer unter kritischer Beleuchtung der verschiedenen Richtungen informiert werden müßte. Schon aus dem bisher Gesagten mag hervorgehen, daß in der vorliegenden Methodik bei Darlegung des Lehrganges die „vermittelnde Methode" zur Anwendung kommen mußte. Sie kann dem „Vorzug der ‚neuen Methode', daß sie psychologisch begründet ist", sein wohl erworbenes Recht lassen, aber sie darf auf Grund der (amtlich konstatierten) Tatsache, daß gegenwärtig nur wenige Lehrer die neue Methode beherrschen, und daß darum die reine Reformmethode amtlich überhaupt noch nicht vorgeschrieben werden könne, sich mit einem Verfahren behelfen, das als Mittelstraße zwischen den beiden Extremen liegt und sich auf der Mittellinie zwischen dem Alten und Neuen bewegt. Zu einem solchen vermittelnden Verfahren scheint uns die vorliegende Methodik um so mehr berechtigt und verpflichtet zu sein, als sie ja selbst in erster Linie die Mittelschule und höhere Mädchenschule im Auge hat, und ihrer Darlegung des Unterrichtsganges die amtlichen Bestimmungen über die Mittelschule vom 15. Oktober 1872 und über die höhere Mädchenschule vom 31. Mai 1894 zugrunde legt. Das Buch selbst zerfällt nun in vier große Hauptabschnitte: I. Psychologisch-methodische Einführung (5 Seiten), II. Allgemeine Methode des neusprachlichen Unterrichts (20 Seiten), III. Besondere Methode des neusprachlichen Unterrichts (68 Seiten), IV. Fachliteratur (6 Seiten). Der erste Abschnitt erörtert den Wert des Erlernens fremder Sprachen vom Standpunkte der Kultur, der formalen oder geistigen Ausbildung und der Willenserziehung bzw. Charakterbildung aus. Die Frage „welche der beiden modernen Sprachen ist als Bildungsmittel wertvoller"? wird zwar vom Gesichtspunkte der formalen Geistesbildung aus noch zugunsten der französischen entschieden; indessen heißt es doch auch hier (s. o.): „Für die Verwendung im praktischen Leben ist ohne Frage die englische die wichtigere; denn niemand kann in Abrede stellen, daß sie von allen Sprachen am weitesten auf der Erde verbreitet ist." Im zweiten Hauptabschnitte wird zunächst über Aufgabe und Ziel des Unterrichts gesprochen, wobei ganz richtig bemerkt wird: „Ziel und Methode hängen eng miteinander zusammen. Bei dem seit ungefähr 20 Jahren geführten Streite um

die Methode ist es denn auch in Wirklichkeit mehr ein Streiten um das Ziel als um die Methode gewesen. Wird auch das Unterrichtsziel durch den Lehrplan der Schule bestimmt, so bleibt es trotzdem ein Gebilde, dessen Umrisse je nach der persönlichen Auffassung schwanken. Im tiefsten Grunde kann es nur durch innere Anschauung, durch persönliche Wertung bestimmt werden." So wird denn nun auch hier nach Angabe des Ziels des Unterrichts nach den amtlichen Bestimmungen für Mittelschulen, höhere Mädchenschulen, Präparandenanstalten und Lehrerseminare, sowie der Vorschriften für die Prüfung der Mittelschullehrer eine Abwägung der Zielforderungen nach den drei Momenten der stofflich-utilitarischen Wertung, der formal-logischen Ausnutzung und der ideal anregenden Kraft vorgenommen. Auch hier wieder scheint sich die Wage zugunsten der englischen Sprache zu neigen, wenn es heißt: „Die hohe Kultur des französischen und englischen Volkes, die große Bedeutung der Sprachen dieser Völker zur Vermittlung des internationalen Verkehrs, namentlich der englischen Sprache, drängen zum Erlernen dieser Sprachen. In Erwartung einer noch weiteren Steigerung des internationalen Verkehrs und Wettbewerbes hat man in einigen größeren Städten Deutschlands bereits die Einführung einer Fremdsprache (Französisch oder Englisch) in den Lehrplan der Volksschule in Erwägung gezogen. Der englische Unterricht ist bereits in den Volksschulen unserer Handelszentren Norddeutschlands wegen des regen Verkehrs mit England eingeführt" (vgl. unsere früheren Besprechungen der Lepzienschen Bücher). Da auf jeden Fall jeder Schule in diesem Betriebe Beschränkung nottut, und Vollkommenheit darin von keiner erreicht werden kann, so „wird es sich nun darum handeln, die verschiedenen Aufgaben des fremdsprachlichen Unterrichts richtig gegeneinander abzuwägen, die idealen und praktischen Forderungen in das richtige Verhältnis zu setzen und die verschiedenen Betätigungen, die der Unterricht fordert, in eine förderliche Verbindung zu bringen". Die wesentliche Erreichung des Ziels hängt ab von der äußeren Voraussetzung des Unterrichts, namentlich von seiner Organisation. Darum wird nun im weiteren zunächst einiges über die Organisation des Unterrichts gesagt, und zwar über das Lebensalter der Anfänger, über die Stundenzahl, über Knaben- und Mädchenschulen (sehr gut!), und über die Person des Lehrers. Hierauf erscheinen die verschiedenen Methoden in historisch-kritischer Beleuchtung, wobei die Reform wegen ihrer großen Anforderungen an Lehrer und Schüler, sowie wegen ihres Versagens in bezug auf Wortschatz und Grammatik ziemlich ungünstig abschneidet, und der vermittelnden Methode der Vorrang vor ihr eingeräumt wird. So werden denn nun bei der Behandlung des Lehrgangs im folgenden Abschnitte die wesentlichsten Punkte, über die der Lehrer sich zu entscheiden hat, in der Weise klar gestellt, daß dabei jede Engherzigkeit und Einseitigkeit möglichst zu vermeiden und an einigen Probelektionen zu zeigen versucht wird, „wie der Lehrer im Unterrichte verfahren kann, nicht etwa muß, denn es führen auch hier viele Wege nach Rom". Indem nun die besondere Methode des neusprachlichen Unterrichts besprochen wird, wird zunächst der Lehrgang geschildert, und zwar A. in bezug auf Auswahl und Anordnung des Stoffes (nach den „Bestimmungen"), B. in bezug auf die unterrichtliche Behandlung. Bei dieser werden im besonderen betrachtet: 1. die Aussprache, 2. der Lautierkursus, 3. die Übungen im mündlichen Gebrauch der Sprache, 4. der Wortschatz, 5. die Grammatik, 6. die Übungen im schriftlichen Gebrauch

der Sprache, 7. die Lektüre nach Auswahl und Behandlung. Mit einigen (C) Probelektionen schließt dieser Abschnitt, bei dessen geschickter Durchführung der Verfasser große Belesenheit in und umfassende Vertrautheit mit der einschlägigen methodischen Literatur bekundet. Mag man auch eine Bezugnahme auf manche wohlbekannte Namen, ein Eingehen auf diese oder jene methodische Einzelerscheinung und ihren Buchausdruck vermissen, so darf man doch diesen größten Hauptabschnitt des Buches als eine wohlgelungene Enzyklopädie des fremdsprachlichen Unterrichts im kleinen bezeichnen, welche auf jeden Fall für den Anfänger genügen, für den Fortgeschrittenen immer noch anregend wirken kann. Mit einigen Angaben zur Fachliteratur, bei welcher wieder in erster Linie an die Bedürfnisse der Mittel- und höheren Mädchenschulen gedacht ist, schließt das gewissen Kreisen sicherlich willkommene und gern entgegenkommende Buch.

b) Reform.

1. **H. Breymanns** Neusprachliche Reform-Literatur. 3. Heft. Eine bibliographisch-kritische Übersicht bearbeitet von Prof. Dr. Steinmüller. V und 152 S. Leipzig 1905, A. Deichert Nachf. 4 M.

Das erste Heft (1876—1893) dieser großartig angelegten Enzyklopädie der Reform, wie man das ganze Werk wohl nennen könnte, wurde im 48. Jahrg. S. 563 ff., das zweite (1894—1899) im 35. Jahrg. S. 573 angezeigt, während die phonetische Literatur von 1876—1895 im 49. Jahrg. S. 463 ff. und S. 498 ihre Besprechung fand. Das vorliegende dritte Heft ist von dem neuen Bearbeiter auf Grund des zum großen Teil noch von Breymann selbst gesammelten bibliographischen Materials gesichtet und ergänzt worden, hat aber die äußere Anlage und Einteilung der bisher erschienenen Hefte im wesentlichen beibehalten. Von der englischen Reformliteratur mußte leider auch jetzt noch abgesehen werden. Es bietet in seinem ersten Teile die Anzeige bzw. Besprechung von „Neuauflagen und Zusätze zu den früheren Schriften", und zwar zu den theoretischen Erörterungen, zu den praktischen Versuchen und zu den öffentlichen Verhandlungen (9 Seiten). Der zweite Teil erwähnt und bespricht „Neue Schriften" von 1895 bis 1905, und zwar I. Theoretische Erörterungen (50 Seiten), II. Praktische Versuche von 1895—1904 (30 Seiten), III. Offizielle Verordnungen und Lehrpläne verschiedener Staaten (3 Seiten), IV. Öffentliche Verhandlungen (6 Seiten). Die Belesenheit in den mannigfachen einschlägigen Produktionen ist erstaunlich, das Geschick in der Exzerption der verschiedenen Urteile anerkennenswert. Von besonderem Interesse ist V. der Rückblick (40 Seiten). Er bespricht 1. Allgemeines zur Geschichte der Reform bis heute. „Die offenen Absagen an die Reform werden immer zahlreicher, ihre Anhänger sehen sich in die Defensive gedrängt." Auf jeden Fall „ist unendlich viel und tüchtig gearbeitet worden"; „der Reformstreit hat sehr wertvolle und nutzbringende Früchte gezeitigt": „die Ansichten haben sich mehr und mehr geklärt und geläutert, in vielen wesentlichen Punkten ist eine Einigung erzielt worden — oder man ist wenigstens auf dem Wege der Verständigung". 2. Anerkennung der vermittelnden Reformmethode (durch Winkler, Reinhardt, Krüger, Reichel, Löwisch, Tobler, selbst Glauning und Wendt einerseits, Koschwitz andererseits). 3. Wert und Unwert der Reform. Den (nach Münch) sieben Errungenschaften der Reform gegenüber stehen fünf Forderungen, welche sich für den Massenunterricht in der Schule

als unrealisierbar erwiesen haben, und welche nun im allgemeinen bzw. nun mit Bezug auf besondere Autoren und Schriften im besonderen besprochen werden, nämlich (4.) das (ideale) Ziel der Sprechfertigkeit, (5.) die vollständige Ausschaltung der Muttersprache und Her-Übersetzung nach Lange, Hartmann einerseits, Roden, Hausknecht, Gerschmann, Sweet, Waag andererseits) mit besonderer Heranziehung des Kölner Neuphilologentages 1904 (vgl. 57. Jahrg. S. 652) und des Walterschen Vortrags über den Gebrauch der Fremdsprache bei der Lektüre in den Oberklassen (vgl. 58. Jahrg. S. 589 f.). „Da außer einem Fremden keiner in der Diskussion gegen die von Walter zugestandene Heranziehung der Muttersprache auftrat, so darf die Frage der prinzipiellen Ausscheidung des Deutschen aus dem neusprachlichen Unterricht glücklicherweise jetzt wohl als eine überwundene Verirrung angesehen werden." (6.) Das Übersetzen aus der Muttersprache (Hin-Übersetzung) nach Vietor, Reum, Kühn, Diehl, Bierbaum, Roßmann-Schmidt, Weitzenböck einerseits, Krüger, Banner u. a. andererseits. „Somit läßt sich aus dem vorliegenden Material der Schluß ziehen, daß sämtliche Reformer wieder zu den Übersetzungen zurückgekommen sind, und daß, wenn in der Theorie die Meinungen über den didaktischen Wert noch einigermaßen geteilt sind, in der Praxis auch hier eine Einigung zustande gekommen ist." (7.) Ausschließlich induktiver Betrieb und Herleitung der grammatischen Regeln aus der Lektüre; also: Grammatik und Induktion; nach Hausknecht, Mangold und Münch. „Bei aller wohltätigen Einschränkung darf die Grammatik doch keineswegs vernachlässigt werden." „Die Formen und Gesetze zuerst im Satze erkennen lassen, ihre Kenntnis durch Übung befestigen und schließlich ihren systematischen Zusammenhang, gegen solche induktive Lehrweise wird auch kein Gegner der radikalen Reform etwas einzuwenden haben." Nunmehr kommt der Verfasser zu jenen von der Reform entweder neu erdachten oder neubelebten Hilfsmitteln, die der großen Mehrzahl nach in der Praxis als wertvolle Errungenschaften sich bewährt haben und anerkannt worden sind, nämlich: Eindämmung des schriftlichen und mündlichen Übersetzens aus der Muttersprache, das sich nunmehr mit Diktaten, Umformungen, Nacherzählen, Frage- und Antwortspiel teilen muß, also: 8. Das Diktat (nach Perle, Baumann, Schwarz, Böckelmann u. a.). „Nach den vorliegenden Meinungsäußerungen ist der Wert und die Bedeutung des Diktats als Übungs- und Prüfungsaufgabe so ziemlich allgemein anerkannt," und zwar einmal zur Einübung der Orthographie, sodann als Hörübung zur Förderung des Verständnisses der gesprochenen Sprache, anfangs im engen Anschluß an die fremdsprachlichen Texte, später immer freier und zum Schlusse ganz unabhängig von der Lektüre. 9. Stärkere Betonung der gesprochenen Sprache (Sprechübungen, Anschauungsbilder, Chorsprechen, häufiger Gebrauch des Französischen resp. Englischen als Unterrichtssprache). Es werden nun also besprochen: die Sprechübungen (nach Ziehen, Rohr, Münch, v. Roden), deren „Wert jetzt allgemein anerkannt wird". Mit ihnen in enger Beziehung steht 10. der Anschauungsunterricht oder das Bild beim Unterricht (nach v. Roden, Hartmann, Roßmann, Kron, Reichel, Rahn, Löschhorn). „Der Kampf um die Bildbenutzung im französischen Unterricht ist noch nicht beendet. Hochgespannte Erwartungen und bittere Enttäuschungen, kühle Ablehnung, laute Anklage und hitzige Verteidigung stehen einander gegenüber." 11. Umarbeitung der Lesebücher; also: Chrestomathienfrage und Realienbücher (nach Sturmfels, Borbein, Glauning, Ziehen, Schmidt, Rohs u. a.).

„Die Frage über die Nützlichkeit und Notwendigkeit einer Chrestomathie ist im Augenblick durchaus offen. Sehr bezeichnend für den jetzigen Zustand ist es, daß die preußischen Lehrpläne von 1901 sich jeder Äußerung über den Gebrauch von Chrestomathien enthalten, obwohl sie sich mit aller wünschenswerten Deutlichkeit über Umfang, Inhalt und Behandlung der Lektüre aussprechen. Auch das bayrische Lehrprogramm hat zu dieser Frage eine bestimmte Stellung nicht genommen.“ 12. Bessere Vorbildung der Lehrer teils durch den Aufenthalt im Ausland, teils durch Ferienkurse im In- und Ausland, durch Universitäts-Lektoren, durch fleißiges Studium der Phonetik, welche die Lehrer befähigt, die Natur der fehlerhaften Laute zu erkennen und Anleitung zum Richtigsprechen zu geben. Demgemäß werden nun behandelt: a) Lektorenfrage und praktische Vorbildung der Lehrer nach Klincksieck, Münch, Schneegans, Breul, Fries, Seeger, Keller und den Verhandlungen des 10. Neuphilologentages (vgl. 55. Jahrg. S. 662); b) Ferienkurse und Studienreisen, mit besonderer Beziehung auf den französischen Fortbildungskursus an der Akademie für Sozial- und Handelswissenschaft in Frankfurt a. M. (nach Fries und Hausknecht einerseits, Koschwitz und Schmeding andererseits). Wir würden uns dem Urteil der letzteren anschließen; c) fremdsprachliche Rezitationen (nach Fries, Hartmann, Gündel einerseits, Stange, Klein und Clodius andererseits). „Über die Mustervorträge sind die Ansichten noch sehr geteilt,“ und „auch zweifelnde und mißbilligende Stimmen sind laut geworden“; d) internationaler Schülerbriefwechsel nach Hartmann, Markscheffel einerseits, Werner, Bechtel, Preußner, Clodius, Hengesbach andererseits. Es wird nun noch besprochen (und verworfen): der Gesang beim Unterricht (nach Stier und Springer). 13. Bessere Auswahl der Schriftstellerlektüre (Kanon); also: die Kanonfrage (nach Ott, Kron, Müller, Wendt, Unruh, Kaluza und den Verhandlungen des 10. Neuphilologentages). Den Schluß des für Privat- und Schulbibliotheken durchaus notwendigen Werkes bildet noch: A. Die Leyguessche Reform („es dürfte zu empfehlen sein, sich zunächst auf den Standpunkt Selges zu stellen, den dieser gelegentlich seiner Rezension der Ackerknechtschen Schrift entwickelt hat. Es ist angezeigt, den alten Gebrauch weiter zu lehren und abzuwarten, ob sich die neuen Bestimmungen bei den Franzosen selbst einbürgern werden“.) B. Die Zentralstelle für Schriftstellererklärung. C. Die neuphilologische Zentralbibliothek in Leipzig. D. Die neuphilologische Stipendienstatistik. Ein genaues alphabetisches Autoren- und Schriftenverzeichnis bildet den Schluß des so empfehlenswerten Ganzen.

Bei dieser Gelegenheit muß aufmerksam gemacht werden auf

2. **G. Buddes** längeren Aufsatz in der Zeitschrift für Gymnasialwesen (November 1907) über **Magers methodische Ansichten und ihre Bedeutung für die Gegenwart**, aus dem nur folgendes zitiert sei:

„Die Sprachen können nicht so nebenher an der Hand der Lektüre erlernt werden: dazu ist ein selbständiger Sprachunterricht erforderlich. Deshalb sind besondere Grammatikstunden unerläßlich. Der Unterricht darf nicht, wie es die Herbartianer verlangen, von Anfang an nur von zusammenhängenden Stücken ausgehen. Damit schafft man unnötige und kaum überwindliche Schwierigkeiten. Die Induktion erfolgt leichter und sicherer an Einzelsätzen; aus ihnen sollen die grammatischen Formen und Regeln abstrahiert werden,“ das ist „leider — weder 1892 noch 1901 — in den preußischen Lehrplänen nicht berücksichtigt, und daher der

Rückfall in einen überlebten Formalismus". Im Dezemberheft 1907 derselben Zeitschrift ist

3. **G. Buddes** Buch „Die Theorie des fremdsprachlichen Unterrichts in der Herbartschen Schule,"

„eine historisch-kritische Studie nebst einem Vorschlag zu einer Neugestaltung des fremdsprachlichen Unterrichts nach einem einheitlichen Prinzip" von Dir. A. Busse-Berlin angezeigt und mit dem Endurteil versehen worden: „Das mannhafte Auftreten gegen die Auswüchse des von Viëtor eingeleiteten Formalismus im neusprachlichen Unterricht verdient alle Anerkennung."

Allgemeinere, immer aber in irgendeiner Beziehung zur Reform des betreffenden Unterrichts stehende Fragen werden auch gestreift von:

4. Prof. Dr. **Schwend**, Zum französischen Unterricht an Oberklassen (Progr. der K. Friedrich Eugens Realschule zu Stuttgart 1906. Nr. 752. 38 S.)

Er tritt besonders für die ästhetisch-ethische Bedeutung und Behandlung dieses Unterrichts ein; ferner von:

5. Prof. **Bihler**, Gesichtspunkte für das Übersetzen aus dem Französischen (Programm des Bertholds-Gymnasium zu Freiburg i. B. 1906. Nr. 759. 21 S.)

Es ist überraschend, zu sehen, welche Verschiedenheiten des Ausdrucks beide Sprachen gegeneinander aufweisen, wenn man, wie es hier geschieht, versucht, jeder von beiden in der Übersetzung idiomatisch gerecht zu werden; endlich von:

6. Prof. Dr. **Erdenberger**, Über den Betrieb der toten und der lebenden Sprachen an unsern Gymnasien (Neue Jahrbücher für Philologie, Pädagogik X, 2),

welcher nicht ohne Recht und Grund u. a. es ausspricht, daß mehr — so notwendige — Kenntnisse in den modernen Sprachen erworben werden könnten und müßten, wenn nicht mehr soviel Zeit und Kraft auf altsprachliche Hin-Übersetzungen verwendet würden.

c) Schriftliche Arbeiten.

1. **G. Budde**, Geschichte der fremdsprachlichen schriftlichen Arbeiten an den höheren Knabenschulen von 1812 bis auf die Gegenwart. 174 S. Halle a. S. 1905, Buchhdlg. des Waisenhauses. 2,80 M.

Nachdem durch Edikt von 1788 das Abiturientenexamen in Preußen eingeführt und die erste ausführliche Reifeprüfungsordnung mit offiziellen schriftlichen Prüfungsarbeiten erschienen war, während die anderen deutschen Staaten nur erst allmählich nachfolgten, hat der Verfasser ganz recht daran getan, ja tun müssen, bei seinen peinlich gewissenhaften Untersuchungen zunächst nur die Verhältnisse in Preußen zu berücksichtigen, und für sein fleißig gesammeltes und erschöpfend bearbeitetes statistisches Material nur dann und wann einmal auch entsprechende Erscheinungen aus anderen deutschen Staaten zum Vergleich heranzuziehen. Zu dieser einen (lokalen) Beschränkung tritt die andere (sachliche), daß die eingehendste Behandlung dem Lateinischen zuteil wurde, nicht bloß wegen seiner Bedeutung für die historische Entwicklung unseres höheren Schulwesens bis zu (und seit) der im Titel angegebenen Zeit, sondern auch, weil das Lateinische in den schriftlichen Arbeiten für alle anderen Sprachen so vorbildlich gewesen ist, daß selbst die neueren Sprachen sich von ihm erst seit Beginn der Reform emanzipieren, und

in bunter Mannigfaltigkeit seitdem mehr oder minder ihre eigenen Wege gehen. Demgemäß beschäftigt sich der erste Abschnitt auf 147 Seiten mit der Geschichte der altsprachlichen Arbeiten 1. im Zeitalter des stilistischen Formalismus (1812—1836) nach den amtlichen Verfügungen und Berichten, sowie dem persönlichen Urteil von Zeitgenossen, wie Hegel, Beneke, v. Raumer und Herbart; 2. im Zeitalter des grammatischen Formalismus (1837—1882) in zwei Perioden: die eine (1837 bis 1856) repräsentiert durch die Berliner Landesschulkonferenz 1849 und Mützell, die andere (1856—1882) angeschlossen an Nägelsbach, Roth, Schrader, Wiese, Perthes und die Kämpen der Zeitschrift für das Gymnasialwesen, der Philologenversammlungen und Schulkonferenzen; 3. das Zeitalter des Übergangs vom stilistischen und grammatischen Formalismus zum historischen Prinzip (1882—1892), angeschlossen an Willmann, Frick, Fries, Paulsen, Lattmann, Schiller und Dettweiler, und, wie in den vorhergehenden und nachfolgenden Abschnitten auch immer, an die amtlichen Erlasse und Verfügungen, die Schulberichte und Jahresprogramme, philologisch-pädagogische Jahresberichte, bedeutende Schulkonferenzen usw.; 4. das Zeitalter des historischen Prinzips (1892 bis 1901), angeschlossen außerdem an Matthias und Baumeister; endlich 5. die Verhältnisse seit 1901 (mit Waldeck als Schlußbeurteiler). Der zweite Abschnitt (17 Seiten) behandelt auf Grund von Erlassen und Programmen zunächst die Zeit von 1812—1882 für Gymnasien und Realschulen, mit Hinweis auf die allgemeine Stellung der neusprachlichen Schreibübungen, sodann die Zeit vom Eintritt der neusprachlichen Reformbewegung bis auf die Gegenwart nach den Lehrplänen, Prüfungsordnungen und Programmen für Gymnasien, Realgymnasien und Oberrealschulen. Das Ergebnis des letzteren Abschnittes ist: „Im allgemeinen wandelt die neusprachliche Methodik mit ihren schriftlichen Arbeiten auf dem richtigen Wege. Sie unterstützen zum größten Teil in angemessener Weise die Lektüre. Aber mit den Extemporalien auf der Oberstufe befinden sie sich immer noch im Schlepptau einer ungesunden altphilologischen Tradition. Die Oberrealschulen besonders sollten diese grammatischen Schreibübungen auf der Unter- und Mittelstufe stärker betonen, sie aber von der Oberstufe gänzlich verbannen. Auch in dem Betriebe des neusprachlichen Unterrichts ist die klare Scheidung zwischen dem formalistischen und dem historischen Prinzip, die allein den gesamten Sprachunterricht in die richtigen Bahnen leiten kann, noch nicht erfolgt." „Wir müssen unsere Schüler auf der Unter- und Mittelstufe mit einfachen Mitteln, ohne allzuviel Induktion und Konzentration, ohne Scheu vor Einzelsätzen und konsequentem Pauken, mit dem Schwerte ausrüsten, mit dem sie auf der Oberstufe sich eine neue Gedankenwelt erobern sollen, d. h. wir müssen hier die Sprache vorwiegend als Selbstzweck treiben und danach auch alle Übungen einrichten. Auf der Oberstufe dagegen regiere das historische Prinzip, hier schwinde jeglicher grammatischer und stilistischer Formalismus. Das wird aber nur erreicht werden, wenn für die Oberstufe in sämtlichen Sprachen die Skripta, d. h. die schriftlichen Übersetzungen aus dem Deutschen, verboten werden." „Nur wenn sie verschwinden und — auf der Oberstufe die Lektüre unumschränkt herrscht, nur dann wird der Sprachunterricht den Verstand schärfen, das Urteil kräftigen, die Phantasie beleben und das Herz veredeln, nur dann wird er, um mit Herbart zu schließen, ‚vielseitiges Interesse' wecken und zur ‚Charakterstärke der Sittlichkeit' erziehen."

2. **Schumann**, Das Diktat im französischen Unterricht (Zeitschrift für Gymnasialwesen 1907, Oktoberheft).

Die Grundgedanken der Abhandlung sind: Es handelt sich hier um keine Nebensache, sondern im Gegenteil um etwas, das ganz systematisch betrieben werden muß durch Abschreiben zunächst, dann durch Anschreiben, Umformen usw., die Bindung ist zu beachten und zu beurteilen, wie es in Frankreich auch geschieht. Namentlich in bezug auf die Homonymik sind die Diktate für die Orthographie zu beachten und zu verwerten, und zwar zunächst im allgemeinen Sinne sei es in bezug auf die Formenlehre (Unterscheidung von Singular und Plural, Maskulinum und Femininum, Tempus und Modus uff.), oder in bezug auf die Syntax (Konkordanz und Moduslehre), oder in bezug auf die Wortbildungslehre (le parti und la partie), zuletzt auch in bezug auf die sog. höhere Synonymik (l'attente und la tante; loi und l'oie; tua und tu as; enfer, en fer, en faire u. dgl.). Schon aus den wenigen Beispielen mag hervorgehen, wie belehrend und anregend die ganze Abhandlung wirken kann.

d) Anfangsunterricht.

1. **M. Walter**, Der französische Klassenunterricht auf der Unterstufe. Entwurf eines Lehrplans. 2., durchges., durch einen besonders erscheinenden Anhang verm. Aufl. XI u. 75 S. Marburg 1906, N. G. Elwerts Verl. 1,40 M

Im großen und ganzen bringt das Buch die im 42. Jahrg. S. 482 angezeigte und als Seitenstück zu des Verfassers „Anfangsunterricht im Englischen auf lautlicher Grundlage" (41. Jahrg. S. 367ff.) bezeichnete Schrift in ihrer ursprünglichen Form zur erneuten Erscheinung. Nur einige Bemerkungen und Fußnoten sind weggefallen, da ihr Inhalt sich mittlerweile erledigt oder überlebt hat. Die Hauptmasse des Inhalts brauchte auch um so weniger verändert zu werden, als ihre Grundgedanken heute mehr denn je anerkannt, ausgesprochen und ausgeführt werden, selbst von nicht radikalreformerischen Seiten her. Ergänzt man den Inhalt des vorliegenden Buches durch die seit seinem ersten Auftreten erschienenen weiteren methodischen Schriften Walters (vgl. unsere Besprechungen solcher im 51. Jahrg. S. 446f., ib. S. 470ff.; im 53. Jahrg. S. 531f. und 58. Jahrg. S. 589f. u. w. u.), so darf man um so mehr gespannt sein auf den im Titel versprochenen, aber noch nicht erschienenen Anhang, welcher einen Überblick über die Fortschritte der Methodik im Anschluß an die verschiedenen Kapitel des Buches bringen soll. Auf jeden Fall darf Walter am Schluß der Vorrede zur zweiten Auflage seines „Französischen Klassenunterrichts" mit Recht sagen: „Die seit dessen erstem Erscheinen veröffentlichten preußischen Lehrpläne haben den Reformbestrebungen mehr und mehr Zugeständnisse gemacht, ja stehen teilweise sogar auf ihrem Boden, so daß nur zu wünschen ist, daß den Schulen, die ihrem Unterricht die neue Methode zugrunde legen, volle Freiheit in der Durchführung ihrer Grundsätze zugestanden werden möge."

2. **Bott**, Der französische Anfangsunterricht (Zeitschrift für Gymnasialwesen, Januarheft 1907)

will von Leseübungen ausgehen, wendet sich gegen die Verwendung der Lautschrift als einer Grundbedingung für einen erfolgreichen Anfangsunterricht, hat überhaupt seine Bedenken gegen Erlangung einer gewissen Sprechfähigkeit ohne Buch und ohne Vokabular und faßt seine

Ansichten abschließend zusammen in dem Satze: „Wenn manche praktische Vorschläge der Reformer (z. B. Schreiben und Anfertigen französischer Arbeiten) befolgt, und das Gute der alten Methode beibehalten wird (z. B. Grammatik und Vokabellernen), dann wird der Unterricht auch recht interessant werden und erziehlich wirken, ohne langweilig oder erfolglos zu werden."

e) Aussprache und Sprachfertigkeit.

1. Dir. Dr. **K. Quiehl**, Französische Aussprache und Sprachfertigkeit. Ein Hilfsbuch zur Einführung in die Phonetik und Methodik des Französischen. 4., umgearb. Aufl. VIII u. 332 S. Marburg 1906, N. G. Elwerts Verl. 5 M.

Nachdem aus des Verfassers Vortrag über den Anfangsunterricht im Französischen (vgl. 40. Jahrg. S. 548) dessen Schrift hervorgegangen war: „Die Einführung in die französische Aussprache. Lautliche Schulung, Lautschrift und Sprechübungen im Klassenunterrichte. Auf Grund von Unterrichtsversuchen dargestellt" (vgl. 42. Jahrg. S. 481 f.), war sie unter dem Titel: „Französische Aussprache und Sprachfertigkeit. Phonetik, sowie mündliche und schriftliche Übungen im Klassenunterrichte. A. G. v. U. d." in zweiter umgearbeiteter und vermehrter Auflage erschienen und im 45. Jahrg. S. 489 f. besprochen. Da die dritte Auflage uns nicht zur Besprechung vorgelegen hat, können wir nur die zweite zum Vergleich mit der vorliegenden vierten für unsere jetzige Besprechung heranziehen. Da ist nun zunächst in bezug auf deren Umfang darauf aufmerksam zu machen, daß sie gegen jene um 175 Seiten zugenommen hat, sodann in bezug auf ihren Gang und ihren Inhalt, rein äußerlich angesehen, 1. daß der früher „Rechtschreibung und lautliche Schulung" betitelte Abschnitt jetzt als „die erste Einführung in die Sprache" bezeichnet ist, 2. daß der große Abschnitt „die Aussprache im Satze" angelehnt ist an „die Zusammenfassung der Laute zu Lautganzen", 3. daß innerhalb dieses Abschnittes „Nachdruck und Tonhöhe" von der 4. an die 9. Stelle hinter den neu eingeschobenen Teil „die Lautgruppe" gestellt, daß hinter „Bindung" „die Mitbindung sonst stummer Endkonsonanten" ebenfalls neu eingeschoben ist, daß „Lautdauer" und „Lautverdoppelung" miteinander die Plätze gewechselt haben, und „Lautschwund" sich, um drei Plätze erhöht, ihnen jetzt unmittelbar anschließt. Durch diese veränderte Anordnung ist das innerlich Zusammengehörige einander auch äußerlich näher gerückt. Manche Abschnitte verdanken ihre Vergrößerung, einige auch ihre Verkürzung der Rücksichtnahme auf die mittlerweile wieder so reich angewachsene Literatur, auf inzwischen erschienene behördliche Verfügungen und amtliche Lehrpläne, auf die veränderte Zeitlage und Geschmacksrichtung, insofern so manche fromme Wünsche von früher erfüllt, aber auch so manche gegen des Verfassers (reformerische) Ansichten und Vorschläge früher geäußerte Zweifel oder Bedenken geklärt oder zerstreut und verscheucht sind. Denn „die Reform hat in der Aussprachebewegung einen entschiedenen Sieg zu verzeichnen". Als besonders anders bzw. neu erscheinen so in „Phonetik im Klassenunterrichte" die Klagen über die eine richtige Darstellung und Hervorbringung fremder Laute und Lautbilder hindernden und störenden dialektischen Eigentümlichkeiten jeder deutschen Landschaft bzw. die über den Mangel einer gemeindeutschen, als gut anerkannten Aussprache unserer Muttersprache. In dem Abschnitte „die Einzellaute" hat nicht nur die

theoretische Darstellung und lehrmäßige Darbietung der „Vokale“, sondern auch der „Konsonanten“ eine weitere, namentlich tabellarisch gestützte Ausgestaltung erfahren. Die großartigste Vermehrung und Vertiefung zeigt der ganze große Abschnitt „die Zusammenfassung der Laute zu Lautganzen und die Aussprache im Satze“, sowohl in bezug auf „die Silbe“ wie „das Einzelwort“, ganz besonders aber in bezug auf „die Lautwerte“, wo ganze zusammenhängende Seiten neu eingeschoben sind. Nächst dem Abschnitte „Lautdauer“ („Lautdauer“, „Lautverdoppelung“ und „Lautschwund“ sind weniger verändert) ist es nun „die Aussprache oder Nichtaussprache des [ə]“ und „die Lautangleichung“, welche mit Benutzung neuen Materials vermehrt und verbessert sind. Nach „Nachdruck und Tonhöhe“ ist es aber die viel umstrittene, viel bekämpfte und verteidigte, vielfach auch mißverstandene „Bindung“, welche namentlich durch die Einführung des Begriffes der „Mitbindung“ und des infolgedessen ganz neuen, großartig angelegten und bearbeiteten Abschnittes „die Mitbindung sonst stummer Endkonsonanten“ (41 Seiten) wesentliche Förderung, ja, man kann wohl sagen, abschließende Klärung erfahren hat. Nach dem Abschnitt „Volksaussprache und Schulaussprache“ folgt der zur Hälfte wieder reichlich vermehrte „Anfangsunterricht“; während „lautliche Schulung und Rechtschreibung“ sich im ganzen auf derselben Höhe erhalten haben, ist der Abschnitt „Mündliche Übungen“ wieder um ein beträchtliches und durch Benutzung aller bisherigen Ergebnisse wesentliches verbessertes Stück gewachsen (62 Seiten), und auch der Abschnitt „Schriftliche Übungen“ weist manche Erweiterungen und auch die Gegenseite in Betracht ziehende Verbesserungen auf. Dasselbe kann in bezug auf gewisse Einzelheiten von „Methode und Vorbildung des Lehrers“ gesagt werden. — Das Ganze enthält so viel Neues und Gutes im einzelnen, daß einerseits hier nicht alles besprochen werden kann, und daß andererseits die Anschaffung und Durcharbeitung dieser Auflage jedem Fachgenossen zu seiner eigenen Vor- und Fortbildung nur auf das dringlichste angeraten werden kann; auch wenn er nicht mit der Reform durch dick und dünn gehen zu können vermeint, wird er des auch ihn Anregenden und dauernd Befriedigenden noch genug finden, des letzteren um so mehr, als die Sprache und das Vorgehen des Verfassers gegen Andersgläubige ruhiger und vorsichtiger geworden, und nur den Lehrplänen, Behörden und behördlichen Persönlichkeiten gegenüber dieselbe ziel-, ja selbstbewußte geblieben ist. „Sollen die Lehrer nicht abgeschreckt werden, die erhöhte Arbeit (und Kenntnis) auf sich zu nehmen, so ist notwendig, daß diejenigen, welche über die Durchführung der Lehrpläne zu wachen haben, die Mitglieder der Aufsichtsbehörden und die Leiter der Schulen, ebenfalls umlernen. Sie dürfen bei der Beurteilung des Unterrichtsverfahrens und bei der Würdigung der Lehrergebnisse nicht mehr den bisher gewohnten Maßstab anlegen.“ „Wenn die Lehrer in die Lage kommen, daß Schülerleistungen, die viel Arbeit und Kraftaufwand voraussetzen, wie die Fähigkeit, gesprochene Reden rasch zu erfassen und sich schnell in der fremden Sprache auszudrücken, der Besitz einer gewissen Sprechfertigkeit sowie eines gewissen Gefühls für den statthaften und üblichen Ausdruck von seiten ihrer Vorgesetzten nicht gewürdigt werden, so kann es nicht wundernehmen, wenn sie zu dem bequemeren alten Verfahren zurückkehren oder überhaupt nicht den Versuch machen, sich von ihm loszuringen.“ Im übrigen „gibt es keine Methode, die für alle Personen und für alle Verhältnisse paßt“.

2. **Wirtz**, Beitrag zu den Sprechübungen im französischen Unterricht (Matthias' Monatsschrift 1907, Dezemberheft)

verlangt, daß die Schulung des Ohres dabei wenigstens mit der des Mundes angestrebt werden müßte; zu diesem Zwecke müßten die Sprechübungen nicht bloß zwischen Lehrer und Schüler verlaufen, denn dabei sei Einseitigkeit der Beobachtung und des Interesses nicht ausgeschlossen, sondern der Schüler müßte immer auch mit einem größeren Publikum zusammengebracht werden, auf dessen einzelne Stimmen er, wie jeder Zuhörer auf ihn achten müßte. Das aber würde durch Vorträge, freie Erzählungen und gegenseitige Kritiken der jedesmaligen Hörer und Redner sehr gut erreicht werden können.

f) Wortschatz.

1. Dir. **M. Walter**, Aneignung und Verarbeitung des Wortschatzes im neusprachlichen Unterricht. Vortrag, geh. auf dem 12. allgem. deutschen Neuphilologentage zu München Pfingsten 1906. (In erweiterter Form.) 36 S. Marburg 1907, N. G. Elwerts Verl. 75 Pf.

Für die Besitzer der Verhandlungen des oben genannten Münchner Neuphilologentages sei gleich hier bemerkt, daß der dort auf S. 105—121 abgedruckte Vortrag hier in einigen wichtigeren Punkten vertieft, in manchen Einzelausführungen erweitert und um die Behandlung einiger mit dem Gegenstande zusammenhängender Fragen erweitert, vorliegt: so z. B. in bezug auf das Hervorheben der Gegensätze, das Erkennen der Synonyma, das Zusammengehen schriftlicher Übungen mit mündlichen, und das Erwecken und Erhalten der Selbsttätigkeit des Schülers. Durch Vertiefung der (Reform-)Methode Kraft und Zeit zu sparen, dazu soll auch die Einprägung eines zum Verstehen, Sprechen, Lesen und Schreiben der Fremdsprache ausreichenden Wortschatzes das Ihrige beitragen. Diese „Einprägung" ist aber nicht mit dem bisher gewöhnlich den Anfang des Sprachunterrichts bildenden „Vokabellernen" zu verwechseln; denn da das Sprechen der Sprache die Grundlage des (reformerischen) Verfahrens bildet, so dient das Sprechen als Mittel zum Zweck der Aneignung des Wortschatzes, und diese ist nicht mehr die Grundlage und Bedingung für die Durchnahme und Behandlung irgend eines Sprachstoffes, sondern die Folge und das Ergebnis der bereits vollzogenen Durcharbeitung eines solchen. Auf diesem Wege wird die Gewinnung des Wortschatzes zu einer Freude für den Schüler; denn er sieht, wie die systematische Schulung der Gedächtniskraft durch das immer wieder auf Bekanntes zurückgreifende Sprechen, Fragen und Antworten, durch das stete Gruppieren und Kombinieren von bereits Dagewesenem seine Sprachkenntnis überhaupt fördert und auch für größere Aufgaben stärkt und festigt. Der Vortrag und die Abhandlung Walters selbst schließt sich an folgende vier Sätze an: 1. Die Hauptquelle für die Aneignung des Wortschatzes ist der die Schüler interessierende Sprech- und Lesestoff. Im Anfangsunterricht insbesondere steht die Einprägung des Wortschatzes in engster Verbindung mit einem nach sachlichen Gesichtspunkten geordneten und der Fassungskraft der Schüler entsprechenden Sprachstoffe. 2. Die Schüler sind dazu anzuleiten, die Bedeutung aller auftretenden Wörter und idiomatischen Wendungen durch unmittelbare Verknüpfung mit der Handlung, dem Dinge oder Bilde (Zeichnung an der Tafel) oder durch Umschreibung in der fremden Sprache zu gewinnen oder soweit als möglich aus dem Satzzusammenhange zu er-

schließen. Die Muttersprache ist nur im Notfalle heranzuziehen. — Hier ist besonders anzuerkennen, daß das Ausgehen von Anschauungsbildern nicht mehr so einseitig betont wird, wie es wohl früher der Fall war; daß vielmehr die Handlung bzw. das Erlebnis kräftig herangezogen, und die innere Anschauung in Gouinscher Weise ausgebildet wird; daß die Behandlung des Bildes in gründlicherer und vielseitigerer Weise als früher geschieht; endlich daß Synonyma, Gegensätze u. dgl. in ihrer Behandlung jetzt mehr zu ihrem psychologischen Rechte kommen. 3. Von Zeit zu Zeit empfiehlt sich eine Durchmusterung des Lesestoffes, um den gewonnenen Wortschatz nach bestimmten, formalen und sachlichen Gruppen zu ordnen. — Hier sind außer der Gegenüberstellung der Wörter ihrem Gegensatze nach, besonders zu beachten die Ableitungen derselben Wörter und Reihenbildungen, die Analogiebildungen und Bedeutungen der Prä- und Affixe. 4. Der aktive Wortschatz (d. h. der, den man beim Sprechen anwendet) muß durch das Sprechen der Sprache lebendig erhalten und durch vielseitige Übungen in der Gruppierung und im Ersatz der Ausdrücke stetig befestigt und ergänzt werden. Sehr nützlich und anregend erweist sich hierbei die freie dialogische Behandlung geeigneter Sprachstoffe. Der passive Wortschatz (d. h. der, den man beim Hören und Lesen versteht, aber nicht selbst gebraucht) erfährt durch fleißiges Lesen stetige Erweiterung. Von der Einprägung selten vorkommender Wörter und Wendungen ist selbstverständlich Abstand zu nehmen. — Hier ist ganz besonders zu beachten, einerseits die Übung des Schülers im Hören und Verstehen selbst von Ausländern, andererseits die Anleitung des Schülers, selbst handelnd in irgend einer Rolle aufzutreten, sei es durch Gouinsche Übungen, durch Zwiegespräche über naheliegende Gesprächsstoffe, z. B. Eisenbahnfahrten, Wanderungen, Schulfeiern, geschichtliche Ereignisse, Tageschronik oder durch freie dialogische Behandlung geeigneter Sprachstoffe. Anregend ist auch das, was über die gegenseitige Stellung und Behandlung der Schüler zu- und voreinander als Lehrer oder Schüler, über freie schriftliche Arbeiten und kursorisches Lesen gesagt ist. Auf jeden Fall liegt in einer so getriebenen und veranlaßten Aneignung des Wortschatzes der Anfang zur Beherrschung der Sprache und damit auch der Anfang zur Kenntnis der Literatur und Kultur des fremden Volkes: und darum sei auch diese Waltersche Schrift der Be- und Nachachtung empfohlen!

g) Vor- und Fortbildung der Lehrer.

1. **Ph. Roßmann**, Handbuch für einen Studienaufenthalt im französischen Sprachgebiet. Unter Mitwirkung von A. Brunnemann verfaßt. 3., umgearb. u. bedeut. verm. Aufl. von „Ein Studienaufenthalt in Paris". VIII u. 193 S. Marburg 1907, N. G. Elwerts Verl. 2,80 M.

Ein Aufenthalt im französischen Sprachgebiet empfiehlt sich nicht nur für denjenigen, der noch studiert oder bald ein Examen ablegen will, sondern auch für denjenigen, der das eigentliche Fachstudium und Fachexamen hinter sich hat, und zwar nicht bloß zur Aneignung eines richtigen Gehörs und einer gefügigen Zunge für die fremde Sprache, auch nicht bloß zur Erlangung einer auf eigne Anschauung und Beobachtung gegründeten und zu selbständiger Darstellung des Geschauten berechtigenden Kenntnis von Land und Leuten, sondern zur Wiederauffrischung der diesbezüglich erworbenen Kenntnisse, und zur Wiedergewöhnung von Mund und Ohr an die freie Aufnahme und Verwendung dessen, was

man von anderen schon gehört hat und nun gern auch selbst wieder einmal sagen möchte. Aber vielen, die zum ersten Male oder auch zu wiederholten Malen ins französische Sprachgebiet gingen, hat ihr Aufenthalt dort nicht das gebracht und gegeben, was sie gesucht und erwartet hatten — aber warum? Weil sie sich, von vornherein über die Schwierigkeiten eines solchen Aufenthalts nicht klar geworden und gewesen, aufs Geratewohl hineinbegeben und ohne planvolle Führung durchgewunden hatten. Vor solcher Übereilung und Enttäuschung wollen die Verfasser die zu Studienzwecken nach und in Frankreich Reisenden bewahren, indem sie sie für ihre (rasche) sprachliche Ausbildung zur Auswahl des Zweckmäßigsten anleiten und die richtigen Wege führen, alles Aktuelle zu berücksichtigen und doch die wissenschaftliche Vertiefung nicht außer acht zu lassen. Während nun aber früher fast nur Paris berücksichtigt war, sind jetzt auch andere Orte, namentlich Universitätsstädte und Orte mit Ferienkursen herangezogen, und zwar nicht bloß von Frankreich, sondern auch von Belgien und der französischen Schweiz, von welchen allen die einschlägigen Verhältnisse in bezug auf das Leben und Lernen möglichst gleichmäßig und unparteiisch behandelt werden. Die I. „Erwägungen vor der Reise“ behandeln die Fragen: 1. In welchem Lebensalter soll man Studienreisen ins Ausland unternehmen, und welches soll ihre Dauer sein? 2. Welcher Aufenthaltsort soll in der französischen Provinz, in der französischen Schweiz und in Belgien gewählt werden? 3. Welche Jahreszeit eignet sich am besten zu einem Aufenthalt in Paris? 4. Wie soll man sich auf die Reise und den Aufenthalt vorbereiten? Bei der II. „Erlangung praktischer Sprachbeherrschung“ werden die Arten und Adressen verschiedener Unterkommen überhaupt angegeben, im besonderen aber die Möglichkeit und Nutzbarkeit von Hör- und Sprechübungen berührt, und die Sprachkurse für Ausländer in Paris besprochen. Der umfang- und belangreichste Teil ist der III. „Realkenntnisse“. In ihm wird im besonderen behandelt: Unterrichts- und Erziehungswesen; Familie, Geselligkeit, Umgangsformen; Volkscharakter und Volksgeist; neueste französische Literatur mit Roman, Lyrik, Theater, Literaturgeschichten und literarische Essays; die französische Kunst als Malerei, Skulptur, Architektur, Oper und Konzerte; Zeitungen und Bücher mit Tages- und Wochenschriften, Zeitschriften, Pariser Bibliotheken und Bücherkauf in Paris. So erhält man auf jeder Seite nicht nur mannigfache Belehrung, sondern auch vielseitige Anregung in dem Sinne, daß man vieles, was man aus der Ferne als Fehler zu betrachten gewöhnt ist, nach tieferem Eindringen in Volkscharakter und Volksgeist, nach gewonnenem Verständnis für das durch Rasse, Klima und Kultur Bedingte allmählich richtig einzuschätzen lernt, und daß man die wertvollen Eigenschaften der Franzosen ohne Übertreibung zu würdigen versteht, ohne die eigenen Vorzüge zu unterschätzen und deren Äußerung oder Geltendmachung zu verhindern oder zu unterbinden. Ein ausführliches alphabetisches Namen- und Sachregister (von 11 Seiten) macht den Schluß des so höchst empfehlens- und begehrenswerten Ganzen.

2. **W. Appens**, Die Ferienkurse in Grenoble jährlich vom 1. Juli bis 31. Oktober. 23 S. Minden, C. Marowsky (in Komm.). 50 Pf.

Der Verfasser, Volksschullehrer in Borbeck-Essen, berichtet zunächst über die Zusammensetzung der ganzen Kursusarbeit in Grenoble bzw. deren Leistungen und Erfolge (auch bei und an ihm selber). Da gab es Vorlesungen: 1. über Laut-, Form- und Satzlehre. In bezug auf

sie, wenigstens die Lautverschiebungen, gesteht er ganz freimütig, daß er insofern Schwierigkeiten hatte, um haben folgen zu können, als er keine lateinischen Kenntnisse besaß; 2. über Literatur, Geographie und Geschichte; 3. gab es praktische Übungen, zunächst die Übersetzungen, von denen er uns einige der seinigen mit den entsprechenden Verbesserungen mitteilt, sodann aber auch Aufsätze, von denen er uns ebenfalls einen selbstgeschriebenen mitteilt und in bezug auf deren Schwierigkeit für ihn er ganz mit Recht sagt, daß sie bei ihm um so größer gewesen sei, als er vor seiner Reise nach Frankreich keine Lektüre getrieben habe; ferner Diktate und Grammatik, wo er ebenfalls die Nachteile als Autodidakt habe spüren müssen, namentlich deshalb, weil sein Ohr noch ganz und gar nicht an die französischen Laute gewöhnt gewesen sei; endlich die Übungen im Lesen und Vorlesen einerseits und im phonetischen Laboratorium bei Rosset andererseits. Die Angaben über den Phonographen und seine Verwertung sind sehr belehrend und anziehend. Nun folgt der zweite Hauptteil der Schrift, die Schilderung seiner Vorstudien, Vorkenntnisse und persönlichen Eindrücke, in bezug auf welche auch er sich augenscheinlich nicht ganz frei von solchen bei Roßmann erwähnten Enttäuschungen fühlt. Einige Angaben über Unterkunft und Kosten schließen das frisch und ehrlich geschriebene Buch, welches gerade wegen der letzterwähnten Eigenschaft Kollegen des Verfassers in gleichem Falle vor manchem Schaden bewahren kann.

3. **A. Stahl**, Ein Ferienkursus in Saint-Valery-en Caux. 32 S. Progr. von Gymnas. u. Realsch. zu Greifswald 1907. (Nr. 172.)

Nach Belehrungen über die Vorbereitungen zur Reise und über die Reise selbst, über die bezügliche finanzielle und wissenschaftliche Ausrüstung, über Pensionen u. dgl. wird das Leben und Treiben im Kursus, der Ort mit seiner weiteren Umgebung und Exkursionen dahin, namentlich die Flora derselben geschildert. Das ganze lesenswerte Material ist mit hübschen Bildern ausgestattet.

4. Dr. **J. Aust**, Eine Studienreise nach Frankreich. 37 S. Progr. der Ober-Realsch. zu Breslau 1906. (Nr. 274.)

Die Arbeit zeichnet sich aus durch vieles vergleichsweise beigebrachtes Material, durch Mitteilung von Stundenplänen, Arbeiten usw.

b) Neuphilologische Strömungen und Bestrebungen.

Über solche gibt wieder umfassende Auskunft der Bericht über die

1. Verhandlungen des XII. Deutschen Neuphilologentages vom 4. bis 8. Juni 1906 in München. Herausgeg. vom Vorstande des deutschen Neuphilologen-Verbandes. IV u. 235 S. Erlangen 1906, F. Junge. 3 M.

Nachdem wir schon im vorigen Jahresbericht S. 527 f. in aller Kürze einiges aus dem reichen Inhalte dieses Berichtes angegeben hatten, haben wir versprochenermaßen jetzt über das Ganze im Zusammenhange zu berichten. Die Einladung und Tagesordnung zu der Versammlung überhaupt, die Vor- und Begrüßungsversammlung übergehen wir, ebenso wie das Geschäftliche, den Festbericht, den Kassenabschluß, die Satzungen und das Mitgliederverzeichnis, oder besondere Vereinsangelegenheiten, wie das Diez-Denkmal u. dgl. Auch auf die Diskussion über die Vorträge einzugehen, dürfte hier die Rücksicht auf Zeit und Raum verbieten. Wir beschränken uns nur auf das, was mit dem im vorausgehenden

bereits Behandelten mehr oder minder zusammenhängt, und dem neusprachlichen Studium und Unterricht förderlich und dienstlich ist.

Da haben wir zunächst den Vortrag von Prof. Schneegans in Würzburg über „unsere Ideale“ als neusprachliche Lehrer an Schulen und Universitäten: „Es war früher der größte Ruhm der Deutschen, in die Tiefe zu arbeiten, nicht in die Breite sich zu verlieren. Nur eine fremde Sprache, aber gründlich, nicht mehrere oberflächlich. Das sollte unser Ideal sein. Dann würden wir ... nicht Lehrer des Französischen und Englischen, sondern Lehrer Frankreichs und Englands heranbilden. Dadurch würden wir aber auch dem höchsten Ideale, das unsere Wissenschaft in letzter Linie verfolgt, näher kommen. Durch das Eindringen in den Geist des fremden Volkes und durch das Verstehen seiner Gedanken, Empfindungen und Bestrebungen lernen wir unsere Nachbarn besser beurteilen und hüten wir uns selbst vor törichtem Eigendünkel. Auf diese Weise arbeiten wir aber mit an der Versöhnung der Völker, an der Befestigung eines dauernden Friedens unter ihnen, zum Wohle der Kultur und Menschheit. Und das ist gewiß das höchste Ideal, dem wir nachstreben können.“

Ähnliche Gedanken finden sich im Vortrag von Prof. Sieger in München über „Studium und Examen“. Er will mehr freiere, allgemeine geistige Ausbildung, als solche durch Fachstudien; bei letzteren: mehr formale Ausbildung der geistigen Kräfte, und weniger einseitigen intellektualen Materialismus; sodann: Beschränkung auf eine philologische Disziplin (entweder romanische oder germanische Kulturgemeinschaft); weiter: mehr Beteiligung an wissenschaftlichen Übungen; und endlich: Revision der Prüfungsordnungen namentlich bezüglich der Urteilskraft, Darstellungsgabe, des Auffassungsvermögens und der Geschmacksentwicklung der Prüflinge!

Auf ähnlichen Bahnen wandelt Professor Viëtor in Marburg mit seinem Vortrag „zur Einführung der den Studienplan betreffenden Thesen“. Er ist im Interesse der akademischen Freiheit gegen einen festen Studienplan, verlangt aber, Sprache, Literatur und Realien aller Perioden gründlich in geschichtlichem Zusammenhange zu studieren, wobei wenigstens der künftige praktische Lehrer das Hauptgewicht auf die neuere Periode zu legen hat. Auch er fordert Beteiligung an den wissenschaftlichen Übungen von Anfang, namentlich aber Pflege der praktischen Übungen (Phonetik, Lektor) neben den streng philologischen, auf jeden Fall immer erst unmittelbare Beschäftigung mit der gesprochenen Sprache, ehe man zum systematischen Betrieb übergeht. Wie man die Belehrung über einschlägige Realien überhaupt nicht versäumen soll, so soll sie am besten durch einen Studienaufenthalt im Ausland während der mittleren Semester an der Quelle gesucht werden.

Vom Vortrag des Direktor Dörr-Bockenheim heben wir nur, weil er zum Teil natürlich zu sehr ins einzelne gehen mußte, einige allgemeine Gesichtspunkte hervor. Er sprach über die „Pädagogische Ausbildung der Neuphilologen“ und verlangte als integrierende Teile des Fachstudiums auch Philosophie, insbesondere Psychologie während einer mindestens achtsemestrigen Studienzeit; nach dem Examen (ohne Prüfung in den allgemeinen Fächern) eine zweijährige praktische Vorbereitungszeit an höheren Schulen mit Seminaren, Übungsschulen und Gelegenheiten zum Besuche wissenschaftlicher Institute, sowie zur steten Verbindung von Theorie und Praxis; die eine, am besten die erste,

Hälfte des zweiten Vorbereitungsjahres soll im Auslande, unter Umständen als Maître-assistant verbracht werden.

Der speziellen Methodik sind zuzuweisen folgende Vorträge: 1. von Dr. Uhlemayr-Nürnberg über die Frage: Produktiver oder rezeptiver fremdsprachlicher Unterricht an der Erziehungsschule? Er beantwortet sie so: Der produktive, d. h. der auf Handhabung der fremden Sprache abzielende fremdsprachliche Unterricht entspricht nicht dem Wesen und dem Zwecke der Erziehungsschule; darum ist es im Interesse einer gedeihlichen Entwicklung des Schulwesens notwendig, daß der fremdsprachliche Unterricht rezeptiv werde, d. h. sich in Ziel und Methode auf das Verstehen der geschriebenen und der gesprochenen Sprache beschränke. Dementsprechend soll die Lektüre die Basis nicht bloß des Unterrichts, sondern auch der Prüfung sein. In dieser sollen Hin-Übersetzung sowie freie Arbeiten wegfallen; Diktat und Her-Übersetzung sollen die wesentlichsten Prüfungsmittel bilden. 2. Der Vortrag von Dir. Walter-Frankfurt a. M. „Über die Aneignung und Einprägung des Wortschatzes“ wurde bereits oben besprochen. 3. Prof. Steinmüller-Würzburg berichtete über den „Augenblicklichen Stand der neusprachlichen Reformbestrebungen“ und schloß seine Ausführungen betreffend die für diese Bestrebungen geradezu brennende und brennend gewordene Frage der Hin-Übersetzung mit folgendem Satze: „Die Hin-Übersetzung soll im Anschluß an die fremdsprachlichen Texte, in der Regel in zusammenhängender Form zur Einübung der grammatischen Formen und Gesetze, sowie im Interesse und im Dienste der formalen Bildung, und auch aus praktischen Erwägungen, besonders in den mittleren Klassen der höheren Lehranstalten eine maßvolle Pflege finden.“ Im übrigen dürfen wir gerade hierfür auf den vorigen Jahrgang S. 527 f. und auf unsere oben unter b) erfolgte Anzeige von Steinmüller-Breymanns Neusprachlicher Reformliteratur verweisen. — Lebhafte Diskussionen knüpften sich: a) an Dörrs Vortrag (hervorragende Reden von Münch, Stengel, Wendt), b) an Steinmüllers Vortrag (Reden von Wendt, Thiergen, Meier, Münch, Dörr, Eidam).

Von methodisch-didaktischem Interesse ist noch der Bericht von Prof. Scherffig-Zittau über den „Lektüre-Kanon“, zu dem Reichel-Breslau, Bock-Nürnberg, Engwer-Berlin höchst wertvolle Ergänzungen gaben bzw. erwägenswerte Vorschläge machten über die Notwendigkeit und Ausstattung, den Umfang und Inhalt eines solchen Kanons, und bei welcher Gelegenheit man erfuhr, daß man in der Rheinprovinz einen offiziellen, allgemein verbindlichen Lektüre-Kanon habe.

In seiner Weise höchst anregend war auch der Vortrag von Prof. Scheffler-Dresden über „Poesie und Technik“, dessen Schlußworte hier stehen mögen: „In die Verbindung von Poesie und Technik, Technik und Kunst klingt noch etwas Höheres hinein. Nicht mehr wie beim Römer verkörpert sich mit dem Begriff labor (harte Arbeit) das Beiwort improbus (unehrlich). Unsere Zeit klingt wieder von dem Preise jeglicher Arbeit, auch der harten. Und krönt nicht Meunier sein Lebenswerk durch sein Monument du travail! So geht durch Poesie und Kunst, befruchtet von der Technik, ein neuer Zug, hoch und ideal!“

Von mehr rein wissenschaftlichem Standpunkte aus sei schließlich noch aufmerksam gemacht auf Prof. Hartmanns-München „Zur Erinnerung an Peter Corneille“, Prof. Sakmanns-Stuttgart „Charakterbilder aus Voltaires Weltgeschichte“, Prof. Beckers-Wien „Metrisches bei V. Hugo“ für das Französische, Prof. Schicks-München „Das

Corpus Hamleticum", Prof. Eidams-Nürnberg „über Cordelias Antwort, sowie über die Neubearbeitung des Schlegel-Tieck" für das Englische, Prof. de Locellas „Dantes Francesca de Rimini in der Weltliteratur und Kunst" für das Italienische, und Prof. Herzogs-Wien „Das mechanische Moment in der Sprachentwicklung" für die Philosophie und Physiologie der Sprache. — Alles in allem auf jeden Fall reiche Gaben und beredte Zeichen von dem Fleiße und Fachinteresse der Neuphilologen!

II. Sprachgeschichtliches und Sprachwissenschaftliches.

1. Dr. E. Meyer, Die neuesten Entdeckungen auf dem Gebiete der Sprachwissenschaft. 39 S. Progr. des Realgymnas. zu Duisburg-Ruhrort 1906. (Nr. 606.)

Bei verhältnismäßig kleinem Umfange behandelt diese Schrift viele Fragen der Sprachwissenschaft, namentlich der Wortschöpfung und des Wortgebrauches, in durchaus verständlicher Form und, was bei derlei Schriften doch wohl die Hauptsache ist, in dankenswert anregender Weise. Ihre Hauptpunkte betreffen: das zentrale Problem der Sprachwissenschaft, die Gesetze der Sprachschöpfung, die physische und die psychische Seite der Sprachschöpfung, die neuen großen Aufgaben der Sprachwissenschaft, die Schöpfungsprinzipien im Universum.

Die Schrift wird nicht bloß jedem Sprachlehrer, dem des Deutschen insbesondere, sondern jedem Lehrer, der seinen Unterrichtsgegenstand von höheren (philosophischen) Gesichtspunkten aus ansehen und erteilen möchte, wertvolle Anregung dazu geben.

2./3. Dr. A. Zauner, Romanische Sprachwissenschaft. (Sammlung Göschen.) Leipzig 1905, G. J. Göschen. Geb. je 80 Pf.

a) Nr. 128. I. Teil. Lautlehre und Wortlehre I. 2., verb. u. verm. Aufl. 169 S.

b) Nr. 250. Wortlehre II und Syntax. 2., verb. u. verm. Aufl. 163 S.

Daß der Lehrer der auf unseren höheren Schulen zu lehrenden neueren Sprachen von deren sprachgeschichtlichen Zusammenhängen und von deren gemeinsamen Grundlagen und Ausgängen etwas wissen muß, um seinen Unterricht dort mit eigener Freude daran zu geben und bei seinen Schülern ein höheres Interesse für diese Sprachen und deren Studium zu erwecken, dürfte wohl als selbstverständlich anzusehen sein. Daß er aber, wenn er sich nicht schon vor dem Eintritt ins Lehramt mit dergleichen befaßt hat, dann kaum noch Zeit findet und bekommt, ein solches Studium intensiv und extensiv zu betreiben, ist eine Erfahrungstatsache, deren bittere Erkenntnis durch die Beschäftigung mit den dickleibigen standard works solcher Wissenschaft nicht gerade versüßt wird. Da kommt ihm nun ein solches Werk, wie das vorliegende, trefflich zu Hilfe und zustatten. Denn es bietet ihm, für weitere eingehendere und umfassendere Studien dieser Art, zunächst eine Zusammenstellung der literarischen Hilfsmittel dazu, und zwar in bezug auf das Vulgärlatein, die romanischen Sprachen im allgemeinen und die einzelnen romanischen Sprachen. Hieran reiht sich eine Auseinandersetzung über das Verhältnis von Rechtschreibung und Aussprache, mit Angabe der Bedeutung der gebrauchten phonetischen Zeichen, sodann eine solche über die Einteilung der Grammatik. Nach einer allgemeinen Einleitung über die Aufgabe der romanischen Philologie, über das Verhältnis von Lautgesetz und Analogie, über die romanischen Sprachen

und deren Verbreitung, Mundarten, Alter und Quellen, sowie über den Begriff von Erbwörtern, Lehn- bzw. Buchwörtern und Doppelformen wird nun zunächst das Vulgärlatein nach Laut- und Formenlehre behandelt; hierauf folgt die Behandlung der romanischen Sprachen in bezug auf ihre Lautlehre (Vokalismus und Konsonantismus), Wortlehre (Wortformen), Lehre von der Bedeutung: der Wörter, der Wortformen und der Wortarten. Nach der Wortbildungslehre in bezug auf Suffixe, Präfixe und Zusammensetzung werden die Grundzüge der Syntax in bezug auf die Verbindung von Wörtern und von Sätzen behandelt. Die Darstellung dieses Stoffes wird immer durch entsprechende Beispiele aus den verschiedenen romanischen Sprachen, und, was uns als ein besonderer Vorzug erscheint, durch vergleichende tabellarische Zusammenstellungen veranschaulicht.

4. Dr. **R. Biedermann**, Zur Morphologie des französischen Verbs, speziell der unregelmäßigen Verba. 19 S. Progr. der 8. Realschule zu Berlin 1907. (Nr. 143.)

Nach einem Exkurs zur Phonetik des Französischen im Gegensatz zum Englischen werden besprochen: die den Verbalstamm modifizierenden Elemente (Personalendungen, Modalzeichen, tempusbildende Suffixe), das Verhalten des Verbalstammes (der Verbalstamm im Präteritum der unregelmäßigen Verba, betonte Präsensformen mit Endung, stammbetonte Infinitive, Futura, stammbetonte Präsensformen mit Endung —ent, weichere Seitenbildungen, die endungsbetonten Formen speziell des Ind. Präs.). Das Resultat der sprachgeschichtlich tüchtigen Abhandlung ist: „Jene etwa 100 „unregelmäßige“ Verba sind der ehrwürdige Rest der durch Kollision der übernommenen lateinischen Wortmasse mit vielen, wahrscheinlich germanischen Einflüssen auf der modernen Artikulationsbasis entstandenen phonetischen Kämpfe der alten Zeit.“

5. Prof. **H. Wacker**, Die Eigentümlichkeiten der modernen französischen Zeitungssprache. 22 S. Progr. des kgl. Gymnas. zu Patschkau 1906. (Nr. 253.)

Unter Anerkennung der Bedeutung von Sa Majesté la Presse und unter Würdigung des Satzes: „Il n'est bon bec qu'à Paris“ behandelt der Verfasser auf Grund seiner im Ausland getriebenen Zeitungslektüre: Die Stellung des attributiven Adjektivs und der Adverbien, einzelne Adverbien, Konjunktionen und Verben, sowie Verba und Phrasen, die in den Wörterbüchern oder Stilistiken gar keine oder keine ausreichende Beleuchtung finden.

III. Literaturgeschichtliches.

1. Prof. **H. Zech**, Perraults Contes de ma mère l'Oye und die Grimmschen Märchen. 28 S. Progr. der kgl. Wilhelms-Realschule zu Stuttgart 1906.

Nach einer Vergleichung beider Märchensammlungen in bezug auf die drei Fragen, wie sie in Stoff und Gestaltung übereinstimmen, worin sie voneinander abweichen, und welcher Fassung der Vorzug zu geben sei, werden die drei Theorien für die Genesis unserer Märchen — die indische, die indogermanische und die prähistorische bzw. polygenetische — in dankenswerter Weise besprochen, sodann wird ein Überblick über die literarische Aufzeichnung der Volksmärchen im Abendland einerseits bis Perrault, andererseits bis Grimm gegeben. Nach einer Vergleichung der diesbezüglichen literarischen Bedeutung beider

Männer werden im speziellen beider Darstellungen verglichen von: Rotkäppchen, Blaubart, Gestiefelter Kater, Aschenbrödel, Hänsel und Gretel bzw. Däumling und Riquet mit dem Schopfe. Die Abhandlung wird nicht bloß den Fachgenossen Nützliches und Anregendes bieten, die etwa in der Rengerschen Bibliothek beiderlei Sammlung benutzen, sondern sie bietet auch dem Literar- und Kulturhistoriker grundlegendes Material zu weiteren Forschungen.

2. Dr. **W. Lühr**, José-Maria de Heredia, ein Dichter des Parnasse contemporain. 25 S. Progr. der Realschule in Eppendorf bei Hamburg 1907. (Nr. 922.)

Nach einem Überblick über das Leben und die Werke des Dichters werden die Trophées nach Form und Inhalt eingehend behandelt (in bezug auf: Sonette, Terzinenromanzen, Konquistadichtungen, Orient und Tropen), und zum Schluß wird Heredias Bedeutung selbst als Parnassien gewürdigt. Da Heredia in neueren Chrestomathien, Anthologien usw. viel und gern benutzt wird, kann diese Abhandlung den Fachgenossen als Einleitung zu einer Behandlung Heredias und seiner Gedichte im Unterrichte nur empfohlen werden.

3. Prof. Dr. **J. Mettlich**, Die Schachpartie in der Prosabearbeitung der allegorisch-didaktischen Dichtung Les Eschez amoureux'. Progr. des kgl. Paulin. Gymnas. zu Münster 1907. (Nr. 438.)

Die Abhandlung ist von besonderem fachwissenschaftlichen Interesse, da Handschriften einander gegenübergestellt und verglichen werden.

4. Dr. **Baudler**, Sully Prudhommes philosophische Anschauungen. 30 S. Progr. der Ohligs-Walder Realsch. mit Realprog. Frankf. Syst. 1907. (Nr. 639.)

Da auch Prudhomme in unserer Schullektüre immer mehr berücksichtigt wird, so sei die vorliegende feine und gelehrte Arbeit angelegentlich zur Vorbereitung auf des Dichters Werke empfohlen.

5. **Ernst Weber**, Sully Prudhomme. Analyse de quelques-unes de ses poésies. 16 S. Progr. des Collège Royal Français zu Berlin 1907. (Nr. 60.)

Mit vollem Rechte wird darauf hingewiesen, daß die lyrische Poesie der Franzosen in Deutschland überhaupt, namentlich aber die Prudhommes zu wenig bekannt sei — und doch bekam Prudhomme den Nobelpreis von 1901! Analysiert wird im besonderen: le Vase brisé und la Charpie. Aus demselben Grunde, wie die eben angezeigte Abhandlung beachtenswert!

6. Dr. **R. Arndt**, ‚Le Rouge et le Noir' par Bayle-Stendal et ‚Le Disciple' par Paul Bourget. 24 S. Progr. der Realsch. zu Langendreer 1907. (Nr. 475.)

Ein fein durchdachter philosophischer Essay!

7. Dr. **Dittmer**, La Magdeleine, eine Magdalenenlegende aus dem Anfange des 17. Jahrh. 10 S. Progr. der städt. Realsch. zu Magdeburg 1907. (Nr. 331.)

Diese literar- und kulturhistorisch beachtenswerte Skizze bespricht nach der Angabe des Inhalts des Gedichtes den Ursprung der Sage von der Maria Magdalena, den Dichter und die Entstehung seines Werkes, Metrisches dazu, und die Behandlung des interessanten Stoffes durch den Dichter.

8. **J. Janicki**, Les comédies de Paul Scarron. Contribution à l'histoire des relations littéraires franco-espagnoles au XVII^{me} siècle. 14 S. Progr. des kgl. Marien-Gymnas. zu Posen 1907. (Nr. 206.)

Es wird ein Vergleich hergestellt und durchgeführt zwischen Francisco de Rojas Zorillas ‚Obligados y ofendidos y Gorron de Salamanca' und Scarrons ‚L'Ecolier de Salamanque ou les Ennemis généreux'.

Zugleich Realien, d. h. Beiträge zur Volks- und Landeskunde, enthalten folgende Abhandlungen:

9. Prof. Dr. O. **Müller**, Turnier und Kampf in den altfranzösischen Artusromanen. Ein Beitrag zur Geschichte des höfischen Lebens in der Zeit der Trouvères. 25 S. Progr. der städt. Oberrealschule zu Erfurt 1907.

Wie schon früher, bietet der Verfasser auch hier eine reiche Fülle kulturgeschichtlichen Materials, und manche wertvolle Ergänzung zu Schultz, Das höfische Leben zur Zeit der Minnesänger.

10. Dr. O. **Kühn**, Die Ärzte in den Komödien Molières. 48 S. Progr. des kgl. kathol. Gymnas. zu Neiße 1906. (Nr. 247.)

Eine mit Rücksicht auf die entsprechende Molière-Lektüre sehr beachtenswerte Abhandlung, in welcher zunächst die Art der Verspottung und die Gründe für die Verspottung der Ärzte besprochen werden, worauf in sehr fleißiger und gelungener Weise dieselbe dargetan wird in bezug auf die äußere Erscheinung, gesellschaftliche Stellung, materielle Lage, wissenschaftliche Bildung und persönlichen Eigenschaften der (betreffenden) Ärzte.

11. F. **Luft**, Über die Verletzbarkeit der Ehre in der altfranzösischen Chanson de geste. I. Teil. 26 S. Progr. der 9. Realschule zu Berlin 1907. (Nr. 144.)

„Jene Ehre war nichts weniger als der innere Wert des Menschen, welcher, allein auf sich beruhend, durch Bekanntwerden nicht gewinnt, durch Unbekanntbleiben nicht verliert, sondern die Beurteilung des einzelnen durch die Gemeinschaft."

12. Dr. F. **Herrmann**, Beiträge zur Schilderung und Beurteilung der gesellschaftlichen Verhältnisse Frankreichs in der Fabliaux-Dichtung. 21 S. Progr. der herzogl. Oberrealschule (Ernestinum) zu Coburg 1906. (Nr. 873.)

Eine für das Verständnis und die Beurteilung auch entsprechender neuzeitlicher Verhältnisse höchst beachtenswerte Darstellung!

13. Oberl. **Paul**, Der Ontologismus des Malebranche, dargestellt und gewürdigt. 15 S. Progr. des kgl. Gymnas. zu Neuß 1906. (Nr. 573.)

Nach einer allgemeinen Besprechung der Lehren des Malebranche und deren Begründung wird — mit Hinweis auf Cartesius — eine Kritik von dessen Ontologismus zwar kurz, aber klar gegeben.

14. Prof. Dr. **Lange**, Ein französischer Schriftsteller in deutschem Gewande. 19 S. Progr. des kgl. kath. Gymnas. zu Culm 1907. (Nr. 29.)

Ein sehr gelungener und eine allgemeine Bedeutung beanspruchender Beitrag zur Lektüre- und Übersetzungsfrage! Denn es wird in ihm gezeigt, in welcher oft haarsträubenden Weise Le Siège de Paris par Sarcey von Tuhten in der Reklamschen Universalbibliothek übersetzt worden ist. Man muß sich dem Urteil anschließen: Traduttore, traditore. Darum Vorsicht bei der Benutzung fremdsprachlicher Werke in Übersetzungen! Das eigene Lesen solcher Werke ist immer der Übersetzung vorzuziehen, und wenn es die beste wäre!

15. Prof. **Hirschmann** und Oberl. **Käsbach**, Kanon französischer Gedichte. Progr. des kgl. Gymnas. zu Warendorf 1907. (Nr. 448.)

Wenn in unseren modernen neusprachlichen Lesebüchern das ästhetische bzw. das literarische Moment der fremden Sprache zum Teil wohl zu kurz kommt, so ist. eine solche zunächst für die eigene Anstalt ge-

fertigte Zusammenstellung nur zu rechtfertigen und anzuerkennen. Sie bietet in kleinen Dosen Beiträge aus Arnault, Brizeux, Chénier, Delavigne, Lamartine, Laprade, Musset, in größeren solche aus Béranger, V. Hugo und Lafontaine.

16. Dr. C. A. **Hinstorff**, Die Archives littéraires de l'Europe und ihre Stellung zur deutschen Literatur. 63 S. Programmbeilage der Elisabethenschule zu Frankfurt a. M. 1907.

Nachdem von 1754 an die verschiedensten Versuche, den Franzosen eine bessere Kenntnis deutscher Dichtung und Wissenschaft, sei es durch Übersetzung einzelner Werke, sei es durch Zeitschriften, zu vermitteln, an der Ungunst der politischen Verhältnisse und auch an einem gewissen passiven Widerstand der Gebildeten gescheitert waren, da sahen die Männer, die von einem geistigen Zusammenleben und -arbeiten der beiden Völker soviel erwarteten, einen neuen Stern am Himmel ihrer Hoffnung aufgehen: die Archives littéraires de l'Europe begannen zu erscheinen (seit 1802 bzw. 1804). Nachdem auf deren Vorläufer hingewiesen ist (4 Seiten), wird über ihre Gründung und ihre Geschichte berichtet (9 Seiten). Hierauf wird Auskunft gegeben über die Mitarbeiter (4 Seiten) und die Ziele dieser Sammlungen und Veröffentlichungen (8 Seiten). Nun wird in sehr eingehenden und anregenden, jeden Deutschen, wenigstens jeden deutschen Literaturhistoriker aufs höchste interessierenden Untersuchungen auseinandergesetzt, in welcher Art und Menge die deutsche Literatur durch die A. l. berücksichtigt und beurteilt worden ist, so u. a. die deutsche Dichtung überhaupt, im besonderen aber Lessing, Klopstock, Wieland, Herder, Goethe, Schiller, M. Claudius, Stolberg, Jacobi, Schlegel, Kotzebue u. a. (26 Seiten). Eine besondere Betrachtung ist der deutschen Philosophie und Wissenschaft gewidmet: Kant, Garve, Lichtenberg, Heyne, Lavater, Gall (7 S.). Mit einem ausführlichen Kommentar bibliographischer Art (3 Seiten) schließt das für beide Literaturen und Völker so äußerst wichtige, gründlich und fleißig untersuchte und dargestellte Werk ab: eine für unser Zeitalter der „Annäherung", „Verständigung" und „Versöhnung" der Nachbarvölker, wie sie durch gegenseitiges Sprach- und Literaturstudium herbeigeführt werden soll (s. o.), geradezu „aktuelle" Leistung!

IV. Ausgaben.

1. Englische und französische Schriftsteller der neueren Zeit. Für Schule und Haus herausgeg. von Prof. Dr. J. **Klapperich**. Ausg. A. (Einleitungen und Anmerkungen in deutscher Sprache.) Glogau, C. Flemming.
   a) 42. Bdch. Chapitres choisis de l'histoire des institutions et des moeurs de la France. Ausgew. und erl. von Cl. **Klöpper**. IV und 91 S. Geb. 1,20 M.

Der 47 Seiten umfassende Lesetext behandelt: royauté, justice, finances, commerce, noblesse, bourgeoisie, corporations ouvrières, ausgewählt und entnommen aus Guizots Geschichte der Zivilisation usw., Gasquets Précis usw., Chéruels Geschichte der monarchischen Verwaltung usw., Rosières Geschichte der französischen Gesellschaft usw., Rambauds Geschichte der Zivilisation usw. Die 42 Seiten füllenden Anmerkungen berücksichtigen ganz besonders sachliche Verhältnisse und schließen mit Regententafeln. Für Oberklassen besonders geeignet.

2. **Gerhards** französische Schulausgaben. Unter Mitwirkung von Univers.-Prof. Dr. Bornecque herausgegeben von Dir. Dr. E. Wasserzieher. Leipzig 1907, R. Gerhard.

a) Nr. 22. Frédéric Mistral. Souvenirs de Jeunesse. Extrait de ses Mémoires et Récits. Für das ganze deutsche Sprachgebiet allein berechtigte Schulausg. von Dr. A. Mühlan. I. Teil: Einleitung, Text und Anmerkungen. Nebst Bildnis des Dichters mit seiner eigenhändigen Unterschrift und einem Kärtchen der Provence. VII u. 112 S. Geb. 1,60 M. II. Teil: Wörterbuch. 38 S. 30 Pf.

Auf ein Erlaubnis- bzw. Begrüßungsschreiben Mistrals folgt ein Überblick über dessen Leben und Werke, auf diesen der eigentliche Lesetext von 101 Seiten. Er bietet einen köstlichen Lesestoff, gleich anziehend durch die Frische und Lebhaftigkeit der Darstellung, wie belehrend durch die Mitteilungen über Land und Leute, und über das Milieu, aus dem Mistral hervorgegangen ist. Die Anmerkungen (11 Seiten) bieten meist Sachliches, aber auch für eine schnellere Übersetzung zu Verwendendes.

3. Bibliothèque française. (Schulausgaben mit Anmerkungen, Fragen und Wörterbüchern neuerdings herausgeg. von Oberl. Dr. Rahn.) Dresden 1907, G. Kühtmann.

a) 81. Bd. Molière. Les femmes savantes. Mit Einleitung, Anmerkungen und Wörterbuch zum Schulgebr. herausgeg. von Oberl. Dr. Rahn. Text: VIII und 108 S. Anmerkungen: 36 S. Wörterbuch: 26 S. Geb. 1,20 M.

Auf das französisch geschriebene Vorwort über Molières Leben, Hauptwerke und deren zeitgeschichtliche Bedeutung folgt der groß und sauber gedruckte Text. Das Heft mit den Anmerkungen bietet solche entweder mit Konstruktionsverweisen oder mit Bedeutungsangaben und Übersetzungsbeihilfen, oder mit orthographischen und orthoepischen Erklärungen, zum Teil auch mit poetischen Angaben von Launs und Fuldas Übersetzungen. Wo es nötig schien, nehmen sie auch auf sachliche Einzelheiten Bezug. Alles in allem genommen, eine empfehlenswerte Ausgabe!

4./5. Französische Schülerbibliothek. I. Serie. Paderborn, F. Schöningh.

a) 6. Bdch. J. Lavergne, Quatre Nouvelles. 77 S. Heft mit Anmerkungen: 15 S. Wörterbuch: 16 S. Bearbeitet von F. Mersmann. Geb. 1,20 M.

Von den fesselnd und fließend geschriebenen Erzählungen, welche eine gebildete Frau und begeisterte Künstlerin ihren Kindern und Enkeln erzählt und hinterlassen hat, werden hier aus den Légendes de Trianon mitgeteilt: L'aurore, 18 Seiten (Mozart unter Ludwig XV. im Jahre 1764 in Paris) und La dernière rose, 16 Seiten (La jeune reine: Ludwig XVI., und Marie Antoinettes Bau des kleinen Trianon i. J. 1774; L'adieu, ihr letzter Glückstag und Beginn des Martyriums 1788); aus den Neiges d'Antan: L'hôpital de Bruges um 1477 (19 Seiten) und Gertrude van Helmott (11 Seiten); spielt um 1590 in Antwerpen, mit einem Einblick in van Dycks Jugendleben. Die Anmerkungen sind fast nur sachlicher Art. Das Wörterbuch ist alphabetisch angelegt.

b) 7. Bdch. Contes d'Auteurs modernes. 87 S. Heft mit Anmerkungen: 12 S. Wörterbuch: 34 S. Bearb. v. Dr. A. Mühlan. Geb. 1,20 M.

Zunächst wird geboten: La bague d'Émeraude von Ch. Foley (9 Seiten), eine rührende Geschichte von Opfermut und Freundesliebe aus dem Kampfe der Vendée und ihrer Bewohner gegen die Schrecken der

Revolution; sodann Temps difficiles (25 Seiten) aus En pleine vie, Kindergeschichten von H. Margall; ist diese etwas wehleidig, so ist Trott et Le petit pauvre von A. Lichtenberger (8 Seiten) eine liebliche Kindergeschichte. Es folgen aus „Vieille Maison" und Échos et Silhouettes von A. Châtelain: L'arbre de Noël (8 Seiten) im Stile unsres „Des fremden Kindes heil'ger Christ" und „Willmers Lotte", Le vieux facteur (7 Seiten) mit der Sehnsucht des Vaters nach seinem ausgewanderten Sohn und „Le Numéro 4", eine rührende Kranken- und Sterbegeschichte. (Vgl. auch 58. Jahrg. Seite 579 f.) Die Anmerkungen berücksichtigen in diesem Bändchen natürlich mehr das semasiologische und phraseologische Gebiet. Die Sammlung selbst empfiehlt sich auch sonst durch ihre gefällige und saubere Ausstattung in Papier und Druck.

6./11. **Velhagen & Klasings** Sammlung französischer und englischer Schulausgaben. Prosateurs français. Ausg. B. Bielefeld 1907, Velhagen & Klasing.

a) 167. Lief. Jos. Chailley-Bert, Tu seras commerçant. Ausgabe für kaufmännische Lehranstalten von Dir. Dr. L. Voigt. VII u. 116 S. 1 M. Wörterbuch (36 S.) 20 Pf.

Die wohlbestandene Schulprüfung des Zimmermannssohnes Peter Darle veranlaßt seine Eltern und ihn, einen Beruf zu wählen. Auf Anraten eines Lehrers wird der eines Kaufmanns gewählt. Wir begleiten ihn nun durch dessen verschiedene Stufen und Fächer, von dem Eintritt in die Lehre bei einem Herrn Gérard anfangend, bis zu seiner Übersiedlung nach Paris, Lyon und Marseille resp. bis zu dem Zeitpunkt, wo er seinen Chef vertritt, sich mit ihm assoziiert und endlich einen eigenen Herd gründet. Während dieser Zeit hören wir von allem möglichen, was er als Lehrling, Kommis und Chef zu tun hat, was in einem kaufmännischen Geschäft verlangt und geleistet wird, und wie ein Kaufmann gebildet und geeigenschaftet sein muß. Diese technischen Belehrungen können in der Tat „als ein Lehrbuch für sich bezeichnet werden, dessen kaufmännische Lehranstalten kaum entbehren können". Was sich aus den 27 Kapiteln des Textes (87 Seiten) an Leçons de choses ergibt, ist in 17 Kapiteln (29 Seiten) besonders in französischem Texte zusammengestellt, wie z. B. Lehrzeit, Reklame, Preisauszeichnungen, Schmuggel und Schmuggler, Geld, Liquidation, Falliment und Bankerott, Kredit, Bankier, Kapital, Arbeitsteilung, Eisenbahnen, Dampfschiffahrt, Docks, Lagerhäuser und Magazine, Handelsgesellschaften, Molkereigenossenschaften, Warenbörse, Aktien, Obligationen und Börsenkurse. Für den Fall, daß man diese leçons de choses da lesen lassen will, wo die Erzählung dazu Veranlassung gibt, ist durch Einfügung des Titels der betreffenden leçon zwischen die bezüglichen Kapitel der Erzählung in der Inhaltsangabe auf sie verwiesen worden. Unsere besondere Beachtung und Bewertung fordert das von Dr. V. Dalheimer besonders zusammengestellte Wörterbuch zu dem Texte (26 Seiten) und zu den leçons de choses (10 Seiten) heraus. Denn keines von beiden ist alphabetisch angeordnet, sondern abschnittweise und dem Texte nachgehend gegeben, „weil in vielen kaufmännischen Schulen, besonders den Fortbildungsschulen, den Schülern die Zeit mangelt, zu Hause die Vokabeln aus einem alphabetisch geordneten Verzeichnisse herauszuschreiben". Ein Heft mit Anmerkungen war durch Darbietung entsprechender Erklärungen im Wörterbuch nicht mehr nötig zu geben. Auf jeden Fall eine für kaufmännische Lehranstalten bedeutsame Gabe!

b) 168. Lief. P. Girault, Tony à Paris. Mit Anmerkungen zum Schulgebrauch herausgeg. von Dr. J. Niederländer. Mit 9 Illustr. und einer Karte von Paris. 190 S. Anhang (72 S.) 1,80 M. Wörterbuch (64 S.) 30 Pf.

Um es Lehrern und Schülern leichter zu ermöglichen, die Gewohnheiten, Sitten und Gebräuche des fremden Landes und Volkes kennen zu lernen, hat die Verlagshandlung Herrn Girault vermocht, vorliegende Novelle über den Aufenthalt einer deutschen angehenden Lehrerin in Paris zu schreiben: man darf das vorliegende Werk also bezüglich Tendenz und Idee getrost als Seitenstück zu Günthers Wanderyear von Webster (vgl. 58. Jahrg. S. 527 f.) bezeichnen, wenn der Verfasser auch im Grundgedanken des Planes durch ein deutsches Manuskript einer Frau Agnes Harder angeregt zu sein behauptet. Wir werden zunächst nach Marburg i. H. versetzt, von wo Frau Dietrich, die Tante der verwaisten Tony Herberg, sich mit dieser zu ihrem jährlichen Sommeraufenthalte nach Westhofen im Elsaß begibt, um sie sodann allein nach Paris zur Direktrice des deutschen Lehrerinnenheims, M. Hohlweg, reisen zu lassen: also Vorbereitungen zur Reise, Briefwechsel und Reisebeschreibung mit Eisenbahneinrichtungen! Tony wird von Fr. Hohlweg abgeholt, lernt unterwegs schon auf der Wagenfahrt nach ihrer vorläufigen Wohnung manches vom Pariser Leben und Verkehr kennen. Dort in der Rue Villejust angekommen, erfährt sie weiteres und sie besonders näher Angehendes von anderen Insassinnen des Heims, auch über Schulverhältnisse, Privatstunden, Lehrerin- und Gouvernantenstellung usw. Auf ihren ersten Ausflügen lernt sie u. a. den Eintrachtsplatz, die Magdalenenkirche, den Luxemburgpalast, das Café Bachette kennen, macht eine Fahrt auf der Seine und ins Boulogner Wäldchen. Zu der von dieser angegebenen Zeit wird sie von der Marquise von Bonneuil engagiert, macht vorläufig noch weitere Ausflüge, immer begleitet von anderen Pensionärinnen und Studentinnen, zum Teil auch von deren männlichen Bekannten, und immer angeregt durch deren Gespräche und Belehrungen, so daß auch für den Leser das Eintönige einer Solobeschreibung alles Gesehenen und Erlebten wegfällt. Sie tritt endlich in das Haus der Marquise ein, bei welcher Gelegenheit wir natürlich viel von dem häuslichen Leben und dem Familienleben dieser und anderer Franzosen erfahren. Sie besucht mit ihren Elevinnen Schauspiele, Opern, Konzerte, Bibliotheken, Museen und Galerien, wobei sie über vielerlei Realien belehrt wird oder auch selbst belehrt, nimmt an Volks- und Familienfesten teil, besucht Versailles mit Trianon, lernt die berühmten öffentlichen Gebäude von Paris alle kennen, verbringt Weihnachten und Winter mit ihren gesellschaftlichen Veranstaltungen und Vergnügungen, geht nicht mit an die See, tritt vielmehr als Lehrerin an einer Schule in Neuilly ein, macht die anfangs für einen Krieg mit Deutschland bedrohlich aussehende Marokko-Affäre mit durch und tritt endlich, reich belehrt und weitergebildet, den Heimweg an. Sie hat auf jeden Fall genug erfahren — und läßt es uns miterleben — von der Verschiedenheit der Temperamente und Charaktere, Sitten und Gebräuche der Pariser Bevölkerung und ihrer Stände und Klassen. Auch die Sprache der verschiedenen Persönlichkeiten ist verschieden dargestellt. — Das Wörterbuch ist alphabetisch angelegt. Der Anhang enthält zum größeren Teile sachliche Erläuterungen, gibt aber auch Übersetzungsbeihilfen und Belehrungen zur Aussprache, Formenlehre und

Syntax. Das Buch ist als Klassenlektüre für die I höherer Mädchenschulen, für die IIb höheren Knabenschulen und für Seminare gedacht.

c) 169. Lief. A. Chuquet, **La guerre de 1870—1871.** In Auszügen mit Anmerk. zum Schulgebr. herausgeg. von Dir. Dr. L. Wespy. Mit einer Übersichtskarte. Autorisierte Ausgabe. V und 148 S. Anhang (78 S.) 1,40 M. Wörterbuch (70 S.) 30 Pf.

In objektiv berichtender Form und Weise hören und sehen wir hier von dem äußerst fruchtbaren National- und Literaturhistoriker, der einen großen Teil seiner Studien in Deutschland gemacht und einen ebensolchen seiner akademischen Würden ebenda erworben hat, dargestellt: Frankreich i. J. 1866, der Hohenzollernsche Zwischenfall, Frankreich und der Krieg, Deutschland, Saarbrücken, Weißenburg, Wörth, Spichern, Gravelotte, Sedan, Metz, Straßburg, Verwaltung des eroberten Landes, Begebnisse zur See, Revolution, Krieg an der Loire usw., Belfort, St.-Quentin, Paris. Gute Karten unterstützen das sachliche Verständnis der flott geschriebenen Darstellung. Der Anhang gibt noch vieles zum Teil sehr weit ausgeführtes sachliche Detail, so z. B. eine vollständige Wiedergabe der Marseillaise.

d) 170. Lief. F. Guizot, **Histoire de la civilisation en Europe. Le peuple et le gouvernement.** Auszug mit Anmerk. für den Schulgebrauch herausgeg. von Prof. Dr. H. Gröhler. VII u. 129 S. Anhang (47 S.) 1,20 M. Wörterbuch (32 S.) 20 Pf.

In der Einleitung wird zuerst ein ausreichendes Lebensbild Guizots geboten, sodann wird Gang und Inhalt seiner Histoire de la Civilisation kurz angedeutet. Die vorliegende Ausgabe umfaßt im wesentlichen deren 7. bis 14. Vorlesung, welche in 20 Einzelabschnitte mit Sondertiteln zerlegt sind. Die im Charakter einer Vorlesung liegenden Apostrophen an die Zuhörer und einzelne Wiederholungen sind hier weggelassen; ebenso ist der Abschnitt über die Reformationsgeschichte erheblich gekürzt, und nur die Betrachtung über die Ursachen und Folgen dieses Ereignisses beibehalten, durch welche sich keine der beiden Konfessionen wird verletzt fühlen können; nicht minder erheblich sind die Kürzungen in der Übersicht über die Geschichte der englischen Revolution. Um so geschlossener, weil für den Unterricht in der französischen Literatur- und Realienkunde so bedeutsam, treten die Einblicke in das Kulturbild Frankreichs auf. Im Anhange treten, wie es bei Guizots schlichter und edler Sprache auch kaum anders sein kann, sprachliche Erläuterungen fast vollständig hinter den sachlichen zurück.

e) 171. Lief. E. et J. de Goncourt, **Histoire de la société française pendant la Révolution et le Directoire.** Mit Anmerkungen zum Schulgebr. herausgeg. von Dr. W. Kalbfleisch. Mit einer Übersichtskarte. Autoris. Ausg. IV u. 107 S. Anhang (35 S.) 1,10 M. Wörterbuch (27 S.) 20 Pf.

Auch dieses Buch soll in der Kulturgeschichte, und zwar die der französischen Revolution, einführen. Wenn die geschichtliche Entwicklung der europäischen Kulturvölker im wesentlichen auf letzterer beruht, so ist es um so dankenswerter, wenn uns aus dieser Zeit hier so manche Einzelheiten, Kleinigkeiten, intima und interiora, mitgeteilt werden, welche das Bild des Lebens jener wildbewegten Zeit anschaulicher und lebendiger gestalten, als es die Stunden in der „Weltgeschichte“ zu tun vermögen. Denn es werden hier geschildert und besprochen: die Salons, die Straße, die patriotischen Schenkungen, die Wappen, die Auswanderung,

das Theater, die Cafés, der König und die Königin im Temple, die Gefängnisse, die Liebesmahle, die Justiz, Bälle, Preisumschläge, die Gesellschaft, Körperpflege und Athletik, der Tod, die Bureaukratie, Neujahr 1797, Kartenschläger und -leger, Gründung des Louvre-Museums, Frankreich und Bonaparte. Der Anhang gibt fast nur sachliche Erläuterungen. Die Karte bietet einen Überblick über Paris beim Ausbruch der Revolution.

f) 172. Lief. E. Gaspard, Les pays de France. Premier volume. Plaines du Nord. Région parisienne. Normandie. Pays de la moyenne Loire. Bretagne. Champagne. Ardennes. Lorraine et Barrois. Im Ausz. mit Anmerk. zum Schulgebr. herausgegeben von Oberl. F. Petzold. Mit 7 Karten u. 10 Abbildungen. VII u. 256 S. Anhang (41 S.) 1,80 M. Wörterbuch (74 S.) 30 Pf.

Dienten die zwei eben besprochenen Lieferungen der Kultur- und Nationalgeschichte Frankreichs, so stellt sich die vorliegende außer diesen auch noch in den Dienst von dessen Geo- und Topographie, kann also mindestens nach drei Richtungen und Gesichtspunkten hin benutzt und verwertet werden. Denn, um das gleich vorwegzunehmen, am Ende jedes der im Titel angegebenen Abschnitte und ihrer Unterteile sind Legenden, geschichtliche Erinnerungen und Züge, Sagen und Märchen in Prosa und Poesie beigefügt, welche noch im Munde des Volkes leben, sich in seinem Leben und Treiben widerspiegeln, und gewissermaßen Ein Fleisch sind mit dem Lande, das ihr Schauplatz war, wie z. B. die Schuten von Lemoyne; der Liller Trödelmarkt, die Kermeß von Douai (Foncin), Martin und Frau in Cambrai, ein Zug von Jean Bart; die Belagerung von Calais 1347, Notre-Dame von Boulogne; Ringois von Abbeville (Lefrançais); — Hoche (Michelet), J. Barra, Auf den Ruinen von Montfort — l'Amaury (V. Hugo); das Schloß von Vaux; J. Hachette; das Korbmacherlied von Theuriet; der Köhler ist Herr in seiner Hütte, Notre-Dame von Liesse; — der Kabeljaufischer, J. d'Arcs Tod in Rouen, der Hügel der zwei Liebenden (René Bère); Saint-Vaast-la-Hougue, Bagnoles-de-l'Orne (René Bère), Mont-St. Michel; — Marceau, der Entsatz von Orleans 1429; — Duguesclin, La Tour d'Auvergne, — Eponina, Abtei des Paraklet (Michelet —; das Konfekt (Theuriet), Domremy (Hubault), Drouot (Lacordaire), Lothringer Brotkuchen (Theuriet). Gelegentlich der sehr ausgiebig und reichlich bearbeiteten kommerziellen, namentlich aber industriellen Verhältnisse der betreffenden Landstriche und Ortschaften sind außerdem mit besonderen Abschnitten bedacht worden: Godin (Ardouin-Dumazet), Descartes, David der Bildhauer, A. Paré (G. Bruno) u. a. Schon aus diesen Angaben ist zu ersehen, daß das Buch kein geographischer Leitfaden sein soll und will, sondern daß es neben lebensvollen Hinweisen auf die Natur des Bodens, das Klima, die Betriebe und Produkte, oder auch Naturschönheiten namentlich „Land und Leute" kennen und lieben lehren will, letztere nach ihren Anlagen, Sitten, Arbeiten und Gewohnheiten: darum auch die Hervorhebung der besonderen industriellen und kommerziellen Bedeutung der behandelten Abschnitte des Landes und seiner Bewohner. Eine Beschreibung des materiellen, intellektuellen und moralischen Lebens des französischen Volkes mußte gegenüber solchen für die Schule ganz besonders wichtigen und allgemein verständlichen Gesichtspunkten der Betrachtung und Darstellung natürlich zurücktreten. Aus demselben Grunde ist es nur zu billigen, wenn der Verfasser seinen Stoff nicht nach administrativen Gesichts-

punkten von Departements, Präfekturen usw. angeordnet und eingeteilt, sondern nach denen einer inneren Ähnlichkeit und Vergleichungsmöglichkeit von Gegenden und Landstrichen überhaupt. Die dem Texte eingedruckten Croquis und beigegebenen Bilder fördern das Verständnis der besprochenen Landstriche und Städte in erfreulicher Weise. Der Anhang bewegt sich hauptsächlich in sachlichen Angaben. Alphabetische Register zu Namen und Sachen erleichtern das Zusammenstellen von sonst etwa textlich getrennten Einzelheiten.

12. **P. Girault**, Tony à Paris. Édition à l'usage des écoles annotée et commentée par l'auteur. Avec 9 illustrations et une carte de Paris. 190 S. Appendice 64 S. Velhagen & Klasings französische und englische Schulreform-Ausgaben mit fremdsprachlichen Anmerkungen Nr. 20. Bielefeld, Velhagen & Klasing. Geb. 1,80 M.

Entspricht textlich der oben unter b angezeigten Ausgabe mit deutschen Anmerkungen. Der Anhang ist von dem französischen Verfasser selbst besorgt und stellt in vielen Punkten mit seinen eingehenden sachlichen Erörterungen wieder ein Lesebuch für sich dar.

V. Vokabularien und Spezialwörterbücher.

1. Prof. **E. Pfohl**, Wörterbuch (französisch-deutsch) zu den Hölzelschen Wandbildern. Übungsstoff für den fremdsprachlichen Anschauungsunterricht. Mit 12 Illustr. im Text. 133 S. Auch u. d. T.: Vocabulaire (français-allemand) aux tableaux d'Éd. Hoelzel. Wien, E. Hölzel. 3,60 M.

Der Verfasser ist uns schon aus der Besprechung seiner „Französischen Konversation" (56. Jahrg. S. 677 f.) als guter Konversationist und Vokabularien-Zusammensteller bekannt. Jetzt gibt er uns eine Zusammenstellung der Wörter, Phrasen und Redensarten, welche zu einer einigermaßen erschöpfenden und umfassenden Besprechung der zwölf Hölzelschen Bilder gehören oder herangezogen werden können. In fast allen zu den einzelnen Bildern gegebenen Wort- und Satzreihen befinden sich Angaben über: Personen, Tätigkeiten, Eigenschaften, Farben, Verschiedenes, Tiere, Dinge, Wetter; in sehr vielen außerdem über: Stimmen, Bewegungen, Geräusche, Örtlichkeiten, Gebäude, Werkzeuge, Verkehrsmittel und -wege; in manchen fernerhin über: Pflanzen, Gärten, Felder, Arbeiten, Zeiten, Kleider, Natur- und Kunstprodukte; in einigen wenigen über: Gefahren, Schaden und Nutzen, Unfälle, Leiden; in den Besprechungen der letzten Bilder über: Besonderheiten in Anlage, Gebrauch, Vorkommen u. dgl. der Anschauungsobjekte. Im ganzen sind den einzelnen Bildern und ihren vokabularen Besprechungen je sieben bis neun, denen von Hafen, Wohnung und Stadt elf bis siebzehn Seiten gewidmet. Diesem umfassenden, sehr gut, deutlich und übersichtlich geordneten Satz- und Wortschatze (125 Seiten in 4°) schließt sich als Anhang eine in bezug auf das a-verbo sehr gelungene Zusammenstellung der unregelmäßigen Verben und ihrer Hauptformen an. Wo der „Bilderdienst" noch in Blüte steht, aber auch sonst, wird dieses Vokabular treffliche Dienste tun.

2. Dr. **E. Goerlichs** Französische und englische Vokabularien. I. Französische Vokabularien. 8. Bdchn. H. Wallenfels, Der Bauernhof, zugleich im Anschluß an das bei Ed. Hölzel erschienene Anschauungsbild: Der Bauernhof. 35 S. Leipzig 1907, Rengersche Buchhdlg. 40 Pf.

Dieses Büchlein ist ein Pendant zu dem im englischen Teile unter demselben Titel angezeigten „Bauernhof" desselben Verfassers. Der

Gang, die Anlage und Bearbeitungsart ist ganz dieselbe; auch manche von den Sätzen entsprechen sich inhaltlich durchaus, welche nicht auf besondere französische Verhältnisse Bezug nehmen.

VI. Konversation.

1. **C. Francillon**, La conversation française nebst Schlüssel zum „Français pratique". VI u. 352 S. Leipzig 1906, Rengersche Buchhdlg. Geb. 5 M.

Dieses Buch ist — die Grammatik von dort ist hier natürlich ausgelassen — der Schlüssel zu dem im 59. Jahrg. Seite 503f. angezeigten „Le Francais pratique" desselben Verfassers. Denn 1. sämtliche dort stehenden französischen Exercices sind hier ihrer dortigen Reihenfolge nach ins Deutsche übersetzt; 2. sämtliche Devoirs sind ins Französische übersetzt; 3. sämtliche Aufgaben (Sätze bilden, Satzteile und Sätze ergänzen, verlangte Formen einsetzen oder gegebene verbessern u. dgl.) sind gelöst; 4. von sämtlichen Exercices de conversation sind die französischen Fragen ins Deutsche übersetzt und auf Französisch in meist längeren Sätzen beantwortet, welche ihrerseits einen z. T. ganz neuen Schatz der gebräuchlichsten Wörter, Ausdrücke und Wendungen, Höflichkeitsformen und Idiomatismen enthalten, die mit den Verhältnissen und Vorgängen des täglichen konkreten Lebensgebietes und untereinander in enger Beziehung stehen. Diese französischen Antworten zu den dort stehenden französischen Fragen sind etwas dem vorliegenden Buche neu und selbständig Angehörendes. Wenn man die hier stehende deutsche Übersetzung der dort stehenden französischen Fragen ins Französische übersetzt oder die dort stehenden französischen Fragen direkt herüberholt, so hat man in diesen 115 Exercices de conversation (von dort) mit ihren französischen Antworten (von hier) in der Tat etwas, was dem vorliegenden Buche das Recht auf den selbständigen Titel „La conversation française" verleiht. Andererseits verbürgen die hier stehenden Hin- und Her-Übersetzungen dem Autodidakten vollständige Sicherheit über die Richtigkeit der seinigen. Das Deutsche ist freilich nicht überall idiomatisch oder sonst einwandfrei.

2. **C. Francillon**, Par-ci, par-là. Causeries à l'usage des Écoles et de l'enseignement privé pour faciliter l'étude de la langue parlée. IV u. 400 S. Leipzig 1907, Rengersche Buchhdlg. Geb. 4 M.

Ausgehend von dem Gegensatz zwischen geschriebener und gesprochener, gelesener und gehörter, Buch- und Lebenssprache wollte der Verfasser ein Buch liefern, welches die Ausdrücke enthielte, die den Franzosen immer auf den Lippen schweben und, der umgebenden natürlichen Welt entnommen, über Gegenstände sich aussprechen lehren und hören, die das tägliche Leben ausmachen und den täglichen Lebensverkehr unterhalten. Zu dem Zwecke führt er uns in 13 Kapiteln mit 77 Einzelabschnitten in zusammenhängenden Texten vor: das Familienleben (Verwandte, Jugenderinnerungen, Verheiratung, Hausstand, Ledigsein), Haus und Wohnung mit ihren Teilen, Reinlichkeit und Ordnung (Leib- und Bettwäsche), Kleidung und Schuhwerk, Körper (Teile und Glieder, Sinne und Sinnesorgane, leibliche und geistige Pflege), Beleuchtung und Erwärmung, Nahrungsmittel und Mahlzeiten, Getränke und Flüssigkeiten, Krankheiten und Tod, Zeit und Wetter, Reisen, Stadtleben und Sehenswürdigkeiten, Briefschreiben und Rechnen: dies alles bis ins einzelnste — oft scheint es sogar zu weit zu gehen und mehr als genug zu bieten — ausgeführt und mit den entsprechenden Termino-

logien, Idiomatismen, Gallizismen, Sentenzen und Sprichwörtern reichlich ausgestattet. Zuweilen, wie gesagt, doch vielleicht etwas zu weit hergeholt und „gesucht", wie man sich sehr leicht bald schon durch eine äußere oberflächliche Betrachtung überzeugen kann, weil alle diese Wörter und Wendungen in den fortlaufend zusammenhängenden Texten durch ihren fetten Druck auffallen, ist doch diese Zusammenstellung als eine angenehme und hochwillkommene Gabe zu begrüßen; denn in angenehmer Form kann man sofort in den betreffenden Texten alles zusammenfinden, was man nur irgendwie einmal zum Verständnis und zum Gebrauch der gesprochenen Sprache nötig haben könnte. Jeder Textabschnitt ist sofort von seinem Vokabular begleitet, das ihm Schritt für Schritt, Form für Form folgt, freilich aber nicht gleichmäßig nach einheitlichen Gesichtspunkten aufgestellt ist. (So wird wohl zu heureuse und nombreuse im Texte heureux und nombreux im Vokabular dazu angegeben, während bienfaisante und insouciante im Texte als solche auch im Vokabular bleiben; dieselbe Ungleichheit findet sich für paternelle (Text) und paternel (Vokabular) einerseits und maternelle Text und Vokabular anderseits, oder für déserte und parfaite im Texte gegen parfait im Vokabular; ferner werden zu finiten Verbalformen des Textes im Vokabular einfach die betreffenden Infinitive angegeben (vivent : vivre, z. B. tiennent : tenir, vint : venir, apparaît : apparaître, fallait : falloir, voulait : vouloir, rajeunissent : rajeunir), während die infiniten als selbständige Vokabeln auftreten, so vivant (zu vivante), vécu, connu, commise begangen (zu une sottise commise) u. s. ö. Die 77 Textstücke füllen ungefähr 192 Seiten, die Vokabularien dazu ca. 97 Seiten. Jedem Textstück und seinem Vokabular schließt sich ein exercice de conversation im nächsten Anschluß an seinen eigenen Inhalt, aber natürlich auch auf andere zurückgreifend an. Deren Text umfaßt ungefähr 85 Seiten, während die diesem besonderen Konversationstexte wieder selbständig beigegebenen Vokabularien ca. 26 Seiten füllen; alles in allem ca. 277 Seiten Lese- und Fragetext und 123 Seiten Vokabelstoff — ein Beweis für die Reichlichkeit und Massigkeit beider!

3. **H. Fischer** und **G. Dost**, Französische Texthefte zu Hirts Anschauungsbildern (Künstlersteinzeichnungen von W. Georgi), nach logisch-grammatischen Gesichtspunkten bearbeitet. Heft I: Der Frühling von G. Dost. (Mit einer farb. Wiedergabe des gleichnamig. Anschauungsbildes.) 45 S. Breslau 1907, F. Hirt. 80 Pf.

Von den farbigen Künstler-Steinzeichnungen von W. Georgi „Die vier Jahreszeiten" liegt vor uns: der Frühling. Der Inhalt dieses Bildes ist in der Weise behandelt und verarbeitet, daß das sprachliche Material aus dem sachlichen in systematischer Weise entwickelt und nach logisch-grammatischen Gesichtspunkten durchgearbeitet wurde. Das würde zwar schließlich an und für sich nichts besonderes Neues sein: denn es wird ja wohl auch der roheste „Bilderdienst" schließlich doch in etwas nicht bloß zu vokabularen, sondern auch zu logisch-formalen Gesichtspunkten zu kommen versucht und sich nicht bei dem gedankenlosen Nachplappern oft gehörter Wörter und Wendungen beruhigt haben. Was vielmehr das Neue und Vorzügliche dieser Bearbeitung ist, daß die verwendeten logischen Begriffe wie Ding und Person, Eigenschaft und Farbe, Tätigkeit und Handlung, Gattung und Klasse, Stand und Aufenthaltsort, Besitzer und Besitztum, Subjekt und Objekt, Geber und Empfänger,

Zahl und Name, Ausgangspunkt und Herkunftsort, Zeitpunkt, Art und Weise, Grund und Folge, Ursache und Wirkung als aus dem muttersprachlichen Unterricht bekannt bzw. gewonnen vorausgesetzt werden, so daß der Lehrer nicht erst im fremdsprachlichen Unterricht diese begriffliche Schulung vorzunehmen genötigt ist. Ist diese Voraussetzung richtig, und sie sollte es sein, ist aber mehrenteils immer noch nur ein frommer Wunsch, dann kann der aktive Wortschatz ohne weiteres gegeben, der passive durch Übungen im Sätze bilden, Sätze umformen, Sätze ergänzen, Numerus- und Tempusveränderungen, Einfügung von Satzgliedern und Sätzen u. dgl. leichter und schneller herangebracht werden. So werden wir denn schnell vom unbestimmten zum bestimmten Artikel geführt, von der Genus- zur Pluralbildung, vom Subjekt zum Objekt (direkten und indirekten), vom Adjektiv zum Adverb, vom adjektivischen zum substantivischen Attribut, vom Adverb zu den adverbialen Bestimmungen u. dgl., resp. zu den Antworten auf Fragen wie comment est und sont, qui est, qu'est-ce qui, que fait und font, où est und sont, qui a, qu'a und qu'ont, qui und que vois-tu, à qui est, combien de, d'où, quel, quelle und quelles, quand, pourquoi, car und par ce que. Die daraus zu gewinnenden oder gewonnenen Regeln und Belehrungen können ohne besonderen Doktrinarismus gegeben werden. Diese Betrachtungen, Belehrungen und Übungen umfassen 21 Lektionen auf 24 Seiten, hierauf folgen 6 prosaische und 4 poetische Stücke Lektüre mit Aufgaben zu Personen- (und Tempus-) Veränderungen oder zur Angabe des Inhalts (6 Seiten). Von diesen sollen höchstens die Erzählungen von vornherein Grundlage des Unterrichts sein und mehr als Musterstücke oder Gelegenheiten zu Zusammenfassungen angesehen und behandelt werden. Da die Schüler womöglich selbst fragen (und antworten) und gewissermaßen dadurch von selbst sich an den französischen Aufsatz heranarbeiten sollen, sind auch in der Lecture überhaupt keine Questionnaires beigegeben, in den Lektionen Fragen nur so weit beigegeben, als ihre Beigabe zum Muster für selbst zu stellende Fragen dienen soll. — Die letzten 15 Seiten nimmt das französisch-deutsche Vokabular zu den einzelnen Lektionen und Lesestücken ein. So macht neben Druck und Ausstattung sein Gang und Inhalt das Buch gleich empfehlenswert.

4./10. **Wilke-Dénervaud**, Anschauungsunterricht im Französischen. Heftausgabe ohne Bilder. Nr. 1—8 je 30 Pf. Leipzig 1900—1908, R. Gerhard.

Von den uns zugesandten Heften wurde das 1. (Frühling) in 4. verb. Aufl., das 3. (Sommer) in 3. verb. Aufl., das 5. (Herbst) desgl., das 7. (Winter) desgl. bereits im 58. Jahrg. S. 565 angezeigt. Das 4. Heft (16 Seiten) bespricht den „Wald" in bezug auf Gegenstände, Tätigkeiten und Gesamteindruck im ganzen, im einzelnen den Wald überhaupt, den Baum, Feuer und Licht, Eiche und Pappel, die alte Eiche, das Eichhörnchen, den Abend im Walde, das Erwachen der Vögel, fordert zu kleinen freien Mitteilungen auf und schließt einerseits mit dem Gedicht Bergeronnette von Dovalle und dem Märchen vom Dornröschen. — Das 6. Heft (16 Seiten) behandelt ebenso das „Gebirge" im ganzen, im einzelnen: die Berge, Bach, Fluß, Strom, Meer, Metalle, Wege, Eisenbahn, Auf dem Berge, Die Schweizer Berge, Die Geschichte eines jungen Hirten, und schließt nach dem Gedichte Adieu à un ruisseau mit dem Märchen vom Schneewittchen. — Das 8. Heft (19 Seiten) bespricht ebenso die „Stadt" in Einzelsätzen und

zusammenhängender Darstellung. Es behandelt im einzelnen: unsere Stadt, Wege und Straßen, Jahrmarkt, Einkaufen, Post, Markt (Polster) Möbel, Zoologischer Garten, Basar, Hauptstadt, die Geschichte vom Kolporteur Gervais und schließt nach dem Gedichte „Die kleine Streichhölzchenverkäuferin“ mit Bandrys Märchen „Die drei Brüder“. Besonders eingeschaltete Abschnitte zeigen den grammatischen und konversationellen Fortschritt an: Zeigen, Fragen, Antworten in positiver und negativer Weise zunächst im Präsens, Numerus- und Kasusbildung, Perfekt, Imperfekt und Plusquamperfekt, Motion (des Adjektivs), Zahlen, Konjunktionalsätze, Défini, adjektivische und substantivische Possessiva, Interrogativa, Perfekt des reflexiven Verbs, Komparation, Relativpronomen, temporale Umschreibungen, Teilungsartikel, einfache und umschriebene Frage, substantivische Demonstrativa, Befehls- und Bedingungssätze, Objektskasus der Personalpronomina, Konjunktiv, Adverb, Präposition, Koordination und Subordination, unregelmäßige Verbalformenbildung.

11. Dasselbe. IX. Vocabulaire. 3., verb. Aufl. 40 S. Ebendas. 60 Pf.

Das Wörterbuch, alphabetisch geordnet und dicht gedrängt gesetzt, mit Angaben über Geschlecht und Motion versehen, zeigt, welche gewaltige Summe von Arbeit und Stoff in diesen immer wieder empfehlenswerten Heftchen enthalten und verarbeitet ist. Im übrigen wird bezüglich des methodisch-didaktischen Wertes und Ganges des Ganzen auf unsere Besprechungen seiner englischen Parallele im 47. Jahrg. S. 542 f. und im 51. Jahrg. S. 487 f. verwiesen.

VII. Übungs- und Übersetzungsbücher.

1. Rekt. K. Ahfahl, Je 50 französische und englische Übungsstücke, welche bei der württ. Zentralprüfung für den Einjähr.-Freiw.-Dienst in den Jahr. 1905 bis 1907 mit Genehm. der K. Prüfungskomm. gegeben wurden. IV. Serie. 64 S. Stuttgart 1907, A. Bonz & Co. 80 Pf.

Die erste Serie wurde im 39. Jahrg. S. 562, die zweite im 51. Jahrg. S. 457, die dritte im 58. Jahrg. S. 560 angezeigt. Wir verweisen besonders auf die letztere Besprechung, zu der die vorliegende einen würdigen Abschluß bildet.

2. Prof. Dr. G. Dubislav und P. Boek, Französisches Übungsbuch. Ausg. A und B. Für Sekunda und Prima der Gymnasien, sowie für Obertertia, Sekunda und Prima der Realgymnasien. Mit einer Karte von Frankreich. IX u. 262 S. Berlin 1907, Weidmannsche Buchhdlg. 2,60 M.

Nachdem wir im vorigen Jahrgang auf S. 498 ff. verschiedene französische Elementar- und Übungsbücher der Verfasser, wie auf S. 511 f. deren französische Schulgrammatik besprochen haben, haben wir heute auf den Grund der aus dem Titel hervorgehenden gemeinschaftlichen Bestimmung des vorliegenden Übungsbuches hinzuweisen. Am Gymnasium kann aus zeitlichen Rücksichten das Kleingedruckte fortgelassen und braucht in OII nur das aus der Schulgrammatik berücksichtigt zu werden, wofür im Übungsbuche großgedrucktes Material vorliegt; dasselbe Verfahren wird aus dem gleichen Grunde für das Realgymnasium bezüglich der OIII bis OII vorgeschlagen. Das vorliegende Buch nun gibt I. in dreiundvierzig Lektionen (110 Seiten) Übungen und elf Wiederholungsstücke (23 Seiten), II. neunundzwanzig Stoffe zu Sprechübungen (42 Seiten), III. zehn Gedichte, darunter fünf von V. Hugo, und die

Marseillaise mit Melodie (15 Seiten), IV. Vorbereitungen zu den Lektionen, sowie zu den Sprechübungen und Gedichten, d. h. das Vokabular zu ihnen, bald vom Deutschen, bald vom Französischen ausgehend (41 Seiten), V. das alphabetische deutsch-französische Wörterverzeichnis zu den im ganzen dreizehn der Wiederholung gewidmeten Lektionen. Die anderen Lektionen zerfallen in der Regel in vier Teile: 1. Angabe des grammatischen Pensums, französisches Lesestück mit typischer Hervorhebung des jeweiligen neuen Lehrstoffes, 2. Übungen (Formen übersetzen und bilden, Tempusveränderungen in zusammenhängenden Stücken, Fragen und Fragen bilden, Sätze bilden nach Mustersätzen, anstatt infiniten Verbalformen finite einsetzen, Lücken ausfüllen, Sätze verkürzen oder erweitern, Satzglieder gegen andere vertauschen, Satzkonjugieren, Wortklassen vertauschen, Satzarten verändern usw.), 3. deutsche Einzelsätze, event. mit Veränderungsaufgaben, 4. Aufgaben zur Hin-Übersetzung, welche die Fortsetzung des französischen Lesestückes sein kann. So wechseln französische und deutsche zusammenhängende Stücke, Gesamtaufgaben und Einzelsätze, Aufgabenzwang und -freiheit ebenso wohltuend miteinander ab, wie der Inhalt der Stücke, der bald der Geschichte, bald dem täglichen Leben, bald der Vergangenheit, bald der Gegenwart entlehnt ist. Auch Druck und Ausstattung machen das Buch empfehlenswert.

3. **J. Schultheß**, Übungsstücke zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Französische, bestehend in Erzählungen, Parabeln, Anekdoten, kleinen Schauspielen und Briefen, für den Schul- und Privatgebrauch bearb. 16., durchges. Aufl. 204 S. Zürich 1907, Schultheß & Co. 1,40 M.

Das im Drucke jetzt gegen früher verbesserte Buch wurde ausführlich besprochen im 30. Jahrg. S. 534, im 36. Jahrg. S. 361, im 41. Jahrg. S. 429 und im 47. Jahrg. S. 502.

4. **J. Forest**, Exercices de phraséologie et de style recueillis. VIII u. 214 S. Leipzig 1907, Rengersche Buchhdlg. Geb. 2,80 M.

Da das Buch seinem Titel nach ja wohl als Übungsbuch angesehen sein will, so mag es hier noch seine Stelle finden, die ihm nach seinem Gang und Inhalt eigentlich wohl unter den Lehrgängen bzw. Wiederholungsgrammatiken gebührte. Denn ohne selbst besondere Regeln aufstellen oder grammatische Abstraktionen geben zu wollen, hat es der Verfasser zum Gebrauch für solche bestimmt, welche, schon einmal im Französischen unterrichtet, eine Generalrepetition der erworbenen Kenntnisse veranstalten oder eine Wiederauffrischung vergessener grammatischer Formen versuchen wollen, nachdem sie vielleicht jahrelang durch Lehr- oder Dienstzeit davon abgekommen oder in deren Studium unterbrochen worden sind. Um das Angenehme mit dem Nützlichen zu verbinden und die bittere Nuß des rein formalen Studiums etwas zu versüßen, beginnt der Verfasser mit einem Überblick über Ursprung und Bildung der französischen Sprache nach Brachet und Chassang (10 Seiten), begründet dann die Formenlehre durch die Lehre von den Vokalen und Konsonanten (6 Seiten) und gelangt über Silbenteilung, orthographische Zeichen, Gliederung der Redeteile, Bestandteile und Bildung der Wörter (4 Seiten) zu dem wesentlichsten und umfangreichsten Teile des Buches, der Verballehre bzw. -übung. Eingeleitet durch einen vorbereitenden Dialog zwischen Lehrer und Schüler, werden zunächst die für die Besprechung und Behandlung der Konjugation nötigen termini technici entwickelt und besprochen (9 Seiten). Nun kommen vollständige Paradigmen der Hilfsverben, der vier sogenannten regelmäßigen Konju-

gationen, des Passivs, reflexiven und unpersönlichen Verbs (9 Seiten). Nach Bemerkungen über graphisch, weil lautlich von der Infinitivgestalt des Stammes abweichenden Verbalformen der 1. Konjugation, sowie über die starke und schwache zweite (2 Seiten) geht es nun zu den eigentlichen sogenannten unregelmäßigen Verben in der Reihenfolge der Konjugationen. Hierbei werden erst von jedem die Haupt-, Stamm- und Kennformen mit Kompositen vorgeführt, danach eine Menge Sätze als Phraseologie angefügt, in welchen das Abweichende und Eigentümliche fett gedruckt sind. Auch die dazwischen eingestreuten Proverbien und Sentenzen sind zur leichteren Herausfindung vollständig fett gedruckt. Auf die Komposita, die substantivischen und adjektivischen Ableitungen ist hierbei mit Recht, namentlich bei sonst heutzutage wenig mehr gebräuchlichen Verben, besondere Rücksicht genommen (105 Seiten). Nach einer Tabelle der unregelmäßigen Verben in der Ordnung dieser ihrer vorausgegangenen Behandlung und mit gleichzeitigen Angaben über ihren dortigen Fundort (3 Seiten) geht es zu Sätzen über das Substantiv nach Geschlecht und Zahl, über die Artikel, über das Adjektiv (Motion, Komparation und Akkord), Pronomen, Adverb, über die Präpositionen und präpositionale Verbindungen, Konjunktionen mit Indikativ und Konjunktiv und Interjektionen (32 Seiten). In einem Anhang werden ebenso noch gleich ausgestattete Sätze geboten über den Gebrauch der Tempora und Modi in den finiten und infiniten Verbalformen bzw. über die Nominalformen des Verbs allein, sowie über Verben mit abweichender Rektion. Von der Nominallehre an ist jedem Stück „Phraseologie" ein zusammenhängendes Stück (Anekdote und Erzählung) beigegeben. Das für den beabsichtigten Zweck gewiß auch beim öffentlichen Schulunterrichte recht brauchbare und nutzbar zu machende Buch schließt mit einem alphabetischen französisch-deutschen Verzeichnis der vorkommenden Wörter (19 Seiten).

VIII. Monographien zur Grammatik.

1. Dr. **K. Bergmann**, Die sprachliche Anschauung und Ausdrucksweise der Franzosen. VI u. 133 S. Freiburg 1906, J. Bielefeld. 3 M.

Die Ausdrucksfähigkeit innerhalb der fremden Sprache wird trotz gediegenster grammatischer Kenntnisse, trotz guter Aussprache und trotz umfangreichen Wortvorrats immer noch so lange mangelhaft bleiben, als man die fremde Phraseologie nicht genügend beherrscht. Auswendig gelernte Kolonnen einseitig gewählter Sprachkreise genügen aber für letzteren Zweck auch noch nicht, es müssen noch hinzutreten: die Darstellung des menschlichen Charakters, der Beziehungen der Menschen zueinander, der Lebensweise des Menschen, seiner Gemütsbewegungen und deren äußerlichen Kundgebungen in Sprechweise, Blick, Körperbewegungen usw. Von solchen Gesichtspunkten aus behandelt der Verfasser hier einige Sprachkreise für die französische Sprache phraseologisch, wie es für die deutsche Sprache Weise, Polle, Müller-Frauenreuth, Waag bereits mit Erfolg getan haben. Die behandelten Formen- und Sprachkreise sind: Lautmalerei, Alliteration, Reim, Verdoppelung, Wortpaarung (namentlich in bezug auf Sprichwörter): 11 Seiten; Euphemismus (z. B. für Fluchen, Trinken, Gefängnis, Schwächen und Fehler) mit Umschreibung, Antiphrase und Kakophemismus (10 Seiten); Schimpf und Spott (mit den Sprachkreisen, denen die Schimpf- und Spottwörter entliehen werden): 18 Seiten; Anschaulichkeit der Sprache (durch Be-

griffssteigerung, Pleonasmus, Hyperbel): 15 Seiten; Metapher (Begriff und Verwendung auf vierzehn größeren Gebieten): 44 Seiten; Verwendung von Völker-, Länder- und Städtenamen (12 Seiten); Personennamen im sprachlichen Ausdruck (6 Seiten); desgl. die Tier- und Pflanzennamen (10 Seiten); Nachklänge des früheren Aberglaubens in der heutigen Sprache (3 Seiten); Befriedigung des sprachlichen Hanges zur Bequemlichkeit (4 Seiten). Es war eine schwere Aufgabe, die bei aller hierin selbstverständlich waltenden Subjektivität doch für das Gebotene glücklich gelöst ist: interessant für den Völker- und Sprachenpsychologen, lehrreich für angehende Lehrer, und gut und nützlich zu lesen für jeden, der zu Hause oder im Auslande mit Nationalen zu verkehren hat.

2. Dr. **Fr. Strohmeyer,** Der Artikel beim Prädikatsnomen im Neufranzösischen. 54 S. Freiburg 1907, J. Bielefeld. 1,60 M.

Das Kapitel über den Artikel beim Prädikatsnomen im Neufranzösischen gehört zu denjenigen, über welche laut der vom Verfasser aus vielen bekannten Grammatiken beigebrachten Beispiele und Beweise, noch ziemliche Unklarheit herrscht und der Schulunterricht noch nicht mit Sicherheit hinwegkommt. Er versucht nun, eine möglichst ausführliche Darstellung aller Funktionen zu geben, die das Prädikatsnomen im Neufranzösischen einnehmen kann, doch ohne einerseits eine möglichst ausführliche Aufzählung aller der Verben zu geben, die ein Prädikatsnomen im Nominativ oder Akkusativ bei sich haben können, und ohne andererseits die Apposition zu berücksichtigen, da die Gesetze, die bei ihr die Auslassung des Artikels bedingen, doch noch andere sein müssen, als die fürs Prädikatsnomen. Er behandelt nun zunächst I. das Prädikatsnomen bei den Verben des Seins, Scheinens, Werdens, Bleibens, und zwar 1. ohne Artikel (15 Seiten) und 2. mit Artikel (8 Seiten) und sucht hierauf die Frage zu beantworten: Welches sind die Gesetze, die den Gebrauch oder Nichtgebrauch des Artikels veranlaßt haben müssen? Nach der 20 Seiten lang gründlich und geschickt hierüber geführten Untersuchung behandelt er das Prädikatsnomen bei den Verben des Nennens 1. ohne Artikel, 2. mit bestimmtem, 3. mit unbestimmtem oder Teilungsartikel (3 Seiten) und stellt die Beispiele hierfür vor dieselbe Frage wie oben (3 Seiten). Er kommt zu dem praktischen Ergebnis, als knappste Fassung einer Regel für die ganze Frage vorzuschlagen: „Das Prädikatsnomen steht ohne Artikel, wenn es adjektivischen oder verbalen Charakter hat, oder, wie bei den Verben des Nennens, als Name aufzufassen ist. Es steht mit dem Artikel, wenn es substantivischen Charakter hat.“

3. Prof. **A. Ohlert,** Die Umformungen im fremdsprachlichen Unterricht. Französisch. I. Teil. Die Lautgesetze als Grundlage des Unterrichts im französischen Verb. 2 Progr. (1905 u. 1906). Hannover 1907, C. Meyer. 75 Pf.

Der erste Teil dieses Buches wurde als Programmabhandlung im 58. Jahrg. S. 586 f. ausführlich besprochen.

Der zweite Teil behandelt denselben Stoff (zu gewissen Teilen auch mit denselben Worten) wie „die Lehre vom französischen Verb“ und „die Behandlung der Verbalflexion im französischen Unterricht“, die wir im 41. Jahrg. S. 443 f. besprachen. Nehmen wir hierzu die bei der Besprechung seiner französischen Schulgrammatik im 45. Jahrg. S. 487 f. dargestellte Behandlung des Verbs, so können wir schon hieraus seine Stellung zu der Behandlung dieses besonderen Unterrichtsgebietes er-

kennen. Auch die Ansichten und Vorschläge, welche Ohlert in seiner „Methodischen Anleitung zum Unterricht im Französischen" (vgl. 56. Jahrg. S. 553ff.) äußert und macht, zusammengehalten namentlich mit der „Methodischen Anleitung für den französischen Unterricht an höheren Mädchenschulen" (vgl. 47. Jahrg. S. 486ff.) kehren z. T., natürlich mutatis mutandis, und den veränderten Lehrplänen und Bestimmungen entsprechend oder wenigstens tunlichst angepaßt, in diesem zweiten Teile des jetzigen Buches wieder; denn es konnte natürlich auch dieses Thema nicht didaktisch behandelt werden, ohne den methodischen Anfangs-, Mittel- und Endpunkt von vornherein festzustellen und festzuhalten. Den zehn hierfür aufgestellten Leitsätzen folgen „Erste Begriffe" (2 Seiten), sodann die bekannten „Lautgesetze" (2 Seiten), hierauf eine „Stoffverteilung für die Klassen VI bis III" (2 Seiten). Die darauf folgenden „Erläuterungen" verbreiten sich über „Stoffverteilung", geben Proben des Lehrverfahrens in synthetischer Form für das 1., 2., 3. und 4. Unterrichtsjahr (11 Seiten). Hierauf folgt der methodisch (Lesestoff und Lesebuch!) wichtigste Teil: „Der französische und deutsche Sprachstoff als Unterlage des Unterrichts" mit fünf Forderungen der modernen Pädagogik an den Unterricht in den neueren Sprachen, die wir im ganzen als (mild) reformerische bezeichnen können.

IX. Grammatiken allein.

1. Prof. Dr. **R. Kron**, Französische Taschengrammatik des Nötigsten. 64 S. Freiburg 1906, J. Bielefeld. Geb. 1 M.

Dieses Büchlein bildet nach Veranlassung, Tendenz und Darstellung ein würdiges Seitenstück zu der oben angezeigten englischen Taschengrammatik von demselben Verfasser: auf der linken Seite die Beispiele und Paradigmen, auf der rechten die Regeln resp. Bemerkungen dazu. Die Darstellung der Substantive, Adjektive, Adverbien, Pronomina und Numeralia umfaßt 26, die des Verbs 17 Seiten. Nach den mehr nomenklatorisch behandelten Präpositionen und Konjunktionen (4 Seiten) wird Vereinzeltes aus der Satzlehre behandelt (Wortfolge, Rektion der Verben, Gebrauch von être, die Nominalformen, der Gebrauch der Modi, von denen der Konjunktiv sehr kurz behandelt ist, und der Tempora, der auch hier in Gouinscher Weise erledigt (15 Seiten) wird. Mit einigen Bemerkungen über die „neue" französische Rechtschreibung schließt das Ganze.

2. Dr. **Th. Link**, Grammaire de récapitulation à l'usage des écoles secondaires. Éd. B. Französische Repetitionsgrammatik für Mittelschulen. Ausg. B. VIII u. 134 S. München 1907, R. Oldenbourg. 2 M.

Im 52. Jahrg. S. 547 wurde die größere Grammaire de récapitulation usw. desselben Verfassers auch in ihrem Verhältnis zu den Breymannschen bzw. sonstigen Lehrbüchern eingehend angezeigt und besprochen. Die vorliegende Ausgabe B derselben ist eine in einzelnen Partien überarbeitete, weil gekürzte Wiedergabe jener und als solche hauptsächlich für unsere Oberrealschulen und die oberen Klassen unserer Realschulen bestimmt. Der Gang, die Darstellungsweise, die Wahl der Beispiele und die Auswahl der formalen Reihen sind im großen und ganzen dieselben geblieben. Einen wesentlichen Verlust in bezug auf Inhalt und Form bedeutet die Weglassung der einleitenden Paragraphen über Les sons und L'orthographe und die Darstellung der Syntax in bezug auf gewisse Satzglieder, bezüglich welcher sich freilich schon aus

der Lektüre das Nötige ergeben mag. Auf jeden Fall ist auch diese gekürzte Ausgabe für den Betrieb der französischen Grammatik in französischer Sprache ohne Rücksicht auf den etwa sonst gebrauchten Lehrgang sehr gut zu gebrauchen.

3. Prof. Dr. G. **Lücking**, Französische Grammatik für den Schulgebrauch. 3., verb. Aufl. X u. 362 S. Berlin 1907, Weidmannsche Buchhdlg. 4 M.

Für des Verfassers Auffassung und Darstellung der französischen Grammatik und ihrer Verhältnisse überhaupt dürfen wir auf unsere erste Besprechung seiner „Französischen Schulgrammatik" im 33. Jahrg. S. 466—469 verweisen. Wie sich zu dieser desselben „Französische Grammatik für den Schulgebrauch" in ihrer ersten Auflage stellte, ist aus deren Besprechung im 36. Jahrg. S. 347 ff. zu ersehen. Die vorliegende dritte Auflage ist in einzelnen Punkten der Syntax namentlich bedeutend verändert, erweitert oder sonst verbessert worden. Die Anordnung des Ganzen ist im wesentlichen dieselbe geblieben, in Einzelheiten zum Teil auch anders geworden: I. Lautlehre: Vokale, Halbkonsonanten, Konsonanten, Betonung, Silbengrenze und Silbentrennung (47 §§ auf 46 Seiten), II. Formenlehre: flexible Wortarten (Verbum, Nomen und Pronomen); von den inflexiblen Wortarten werden nur die Adverbien hier behandelt (73 §§ auf 62 Seiten), III. Syntax der flexiblen Wortarten: Verbum (Arten der Verben, Arten der Verbalformen mit der Lehre von den Tempora und Modi einerseits und den Nominalformen andererseits: 73 §§ auf 66 Seiten), Nomen und Pronomen (111 §§ auf 89 Seiten), Syntax der inflexiblen Wortarten (Adverbien, Präpositionen, Konjunktionen, Interjektionen): 119 §§ auf 64 Seiten. Als ziemlich stark erweitert erweist sich die Lautlehre, weniger gewachsen sind die Abschnitte über die Arten der Verben und die Personalformen, bedeutender aber hat der über die Nominalformen zugenommen, ebenso die Behandlung des Substantivs (nebst dem Infinitiv) und der Artikel, ganz besonders aber der über das Pronomen nebst dem Pronominaladverb; dagegen ist der über die Präpositionen etwas eingeschränkt worden. Im einzelnen ist zu diesen Veränderungen im Umfang und Inhalt zu bemerken: Die Lautlehre behandelt eingehender die Quantität der reinen Vokale, das Laut- oder Stummsein des tonlosen e, und die Betonung, ersetzt die Lehre von den Diphthongen durch eine solche von den Halbkonsonanten und faßt diese mit den Konsonanten in einer neuen Tabelle zusammen. In bezug auf die Darstellung der Laute durch eine besondere Lautschrift geht der Verfasser zum Teil seine eigenen, d. h. nicht an die A. I. Ph. gebundenen Wege. Daß er sich bezüglich des tonlosen e an Passys neuere Auffassung und Darstellung desselben anschließt, ist auf Grund dessen, was alles darüber hiervon schon hier mitgeteilt worden ist, nur anzuerkennen. Ebenso ist lobend zu erwähnen, daß nicht nur die Zahl der Beispiele zugenommen hat, sondern daß auch deren Beweiskraft durch öftere Angaben der Quellen, aus denen sie geschöpft sind, gesteigert und gesichert worden ist. Zur Beruhigung mancher Gemüter ist endlich gegenüber dem sogenannten Toleranzedikt von Laygues so verfahren worden, daß es zwar allenthalben berücksichtigt, aber meist als solches durch ein Sternchen vor dem Texte bezeichnet worden ist. Ein Anhang (7 Seiten) beschäftigt sich mit einigen Einzelheiten, namentlich mit dem Unterschied vom Imperfekt und historischen Perfekt. Den Schluß des durch die Scheidung des Wesentlichen von dem minder Wesentlichen in Druck

und Gliederung, sowie durch seine äußere Ausstattung empfehlenswerten Ganzen bildet ein reichhaltiger, wenn auch erweiterungsfähiger Index (29 Seiten). Von unseren Bemerkungen zur ersten Auflage fanden wir die meisten berücksichtigt.

4. Prof. Dr **A. Mohrbutter**, Guide grammatical. Lexikon für französische Grammatik. IV u. 106 S. Leipzig 1907, Rengersche Buchhdlg. 1,50 M.

Dieses Buch ist nach Veranlassung und Tendenz, Gang und Inhalt, Anlage und Anordnung ein passendes und würdiges Seitenstück zu des Verfassers oben angezeigten 'The Adviser'. Dem französischen und deutschen Alphabet nachgehend behandelt es kurz und bündig Erscheinungen der Formenlehre und Syntax nicht bloß nach einzelnen Wörtern (z. B. abuser q. jem. täuschen, — de mißbrauchen; aigle. Un — ein Adler (Tier, Ordenszeichen), une — ein Adler (Heereszeichen); aller gehen, intransitives Verb mit être: folgen die sog. unregelmäßigen Formen. Merke: aller voir besuchen, aller prendre abholen, aller trouver aufsuchen. Aller wird viel zur Umschreibung des Futurs gebraucht: Je vais lui dire ich werde ihm sagen; blanc weiß, fém. blanche; bleu blau, pl. bleus; bétail Vieh, pl. bestiaux), Kategorien (z. B. Adjektiv, Adverb usw.), Begriffsgruppen (z. B. Abstrakta, Akkusativ, Konjunktiv usw.), sondern auch nach einzelnen Endungen (z. B. age. Die Wörter auf age sind männlich mit Ausnahme von ......; ail. Von den Wörtern auf ail bilden ...... den Plural auf aux). Mehrdeutige Stichwörter werden so aufgeführt, daß man auf jeden Fall unter dem einen die gewünschte Belehrung finden kann (z. B. Subjonctif, siehe Konjunktiv; Steigerung, siehe Adjektiv III und Adverb; Substantive, zusammengesetzte, siehe Plural). Von den Verbalkomposita wird immer auf das Simplex verwiesen (z. B. sourire lächeln, siehe rire). Kurz, man wird unter irgendeiner Form die gewünschte Belehrung schnell und sicher bei der Hand haben.

5. **Ph. Plattner**, Ausführliche Grammatik der französischen Sprache. Eine Darstellung des modernen französischen Sprachgebrauchs mit Berücksichtigung der Volkssprache. IV. Teil: Ergänzungen. Präpositionen und Adverbien mit Einschluß der Negation, sowie Syntax des Adjektivs. 286 S. Freiburg 1907, J. Bielefeld. Geb. 5 M.

Nachdem mit dem vorliegenden (und dem folgenden) Buche der Schluß von Plattners ganzem großen Werke, der „Ausführlichen Grammatik der französischen Sprache" erreicht ist, seien nun einmal dessen Teile in ihrem inneren Zusammenhange vorgeführt: I. Grammatik der französischen Sprache für den Unterricht (vgl. 52. Jahrg. S. 547ff.); II, 1. Heft: Wörterbuch der Schwierigkeiten der französischen Aussprache und Rechtschreibung, wahrscheinlicher Torso davon besprochen im 53. Jahrg. S. 558), 2. Heft: Formenbildung und Formenwechsel des französischen Verbums (vgl. 55. Jahrg. S. 651), 3. Heft: Das Verbum in syntaktischer Hinsicht (vgl. 59. Jahrg. S. 513); III, 1. Heft: Das Nomen und der Gebrauch des Artikels (vgl. 58. Jahrg. S. 558), 2. Heft: Das Pronomen und die Zahlwörter (noch nicht zur Besprechung vorgelegt). Den IV. Teil bildet das vorliegende Buch. Es behandelt: 1. entsprechend §§ 372 bis 382 (m. A.) das Adjektiv (Stellung, Konkordanz) und die Vergleichungssätze (61 Seiten): allein die Stellung mit einer Masse trefflicher Belege auf 37 Seiten, und die Vergleichungen mit comme auf 18 Seiten!; 2. entsprechend §§ 382 bis 384 und §§ 158 bis 162 (m. A.) das Adverb mit höchst instruktiver Zusammenstellung

von Beispielen für das adjektivische und adverbiale meilleur, mieux und pire, pis, plus mal, das adverbiale (für uns oft ganz otiöse) en und y (34 Seiten); 3. entsprechend §§ 385 bis 395 (m. A.) die Negation (26 Seiten); 4. die Präpositionen mit um so reichhaltigerer und erstaunlicherer Beispielsammlung, als bei der Verschiedenheit der Auffassung im Gebrauch der Präpositionen das phraseologische Element das Bild der Rolle verständlich und eindrucksvoll widerspiegelt, die sie im Leben der Sprache eines Volkes spielen (165 Seiten!). Es sind auch alle präpositionalen Verbindungen und Zusammensetzungen mit behandelt. Die Behandlung von à, dans, de, en, pour, sur ist hervorragend nicht sowohl durch die klare Unterscheidung und Gliederung der einzelnen logischen Kategorien ihres Gebrauchs, sondern auch die Masse und Beweiskraft ihrer Beispiele. Was für eine gewaltige Menge grammatischer Belehrung des Verfassers „Ausführliche Grammatik der französischen Sprache" in diesen ihren Teilen enthält, und was für eine beinahe unerschöpfliche Fundgrube sie auf ihrem Gebiete darstellt, das zeigt auch ihr V. Teil, betitelt, wie folgt:

6. **Ph. Plattner**, Grammatisches Lexikon der französischen Sprache. Zugleich Registerband zur ausführlichen Grammatik der französischen Sprache von Ph. Plattner. VII u. 542 S. Freiburg 1908, J. Bielefeld. 12,50 M.

Von den besonderen Rücksichten und Gedanken, durch die sich der Verfasser bei der Herausgabe dieses Buches hat leiten lassen, seien nur folgende hervorgehoben: Ein in Frankreich entstandenes und für Franzosen bestimmtes grammatisches Wörterbuch hat für Fremde geringen Wert. Es enthält einesteils vieles ganz Überflüssige, während es anderenteils das nicht berücksichtigt, was für Franzosen, keineswegs aber für Ausländer selbstverständlich ist. Ein für Deutsche bestimmtes Wörterbuch muß notwendigerweise auf den deutschen Ausdruck Rücksicht nehmen, eben weil in diesem die Gefahr liegt. So enthält denn das „Grammatische Lexikon" in möglichster Kürze alles, was in der „Ausführlichen Grammatik" nebst den dazu gehörigen Ergänzungsheften enthalten ist, und bildet so ein vollständiges Inhaltsverzeichnis zu derselben, indem auf die Grammatik mit Angabe des Paragraphen, auf die Ergänzungshefte mit Anführung von Band, Heft und Seite verwiesen ist. Trotzdem fehlt es auch hier noch keinem Artikel an einem gewissen Regeltext, nur daß derselbe mit Weglassung aller Einzelheiten gegeben ist, die stets unter dem zutreffenden Stichwort nachzuschlagen sind. Ein Beispiel genüge: „craindre, v. a. fürchten; es folgen die typischen Konjugationsformen; craindre hat nach que den subj., und wenn es selbst affirmativ steht, ne bei dem Verb des Nebensatzes, IV, 117; craindre que mit Ind. war früher üblich, noch bei Fénelon (Littré); craindre de faire que, manchmal mit reinem Infinitiv, II, 3, 92; craindre hat Akk. mit dem Inf. nur im Relativsatz: les malades que l'on craignait ne pouvoir supporter les fatigues du trajet; la voie que vous craignez n'être pas la meilleure (Rousseau ap. Littré Suppl.), II, 3, 144; statt dessen doppeltes Relativ, III, 2, 137." Wem das noch nicht genügt und doch auch nicht gleich die andern Hefte zur Hand oder keine Zeit hat, sie nachzusehen, der wird in dem „Grammatischen Lexikon" selbst schon eine vorläufig hinreichende Weiterbelehrung finden, wenn er darin die Artikel ‚que' oder ‚subjonctif' oder ‚indicatif' oder ‚ne' oder infinitif' oder ‚de' oder ‚accusatif' oder ‚proposition relative' oder ‚Relativ' aufschlägt und nachliest. Denn er wird schon darin

wieder ergänzendes Material im allgemeinen und auch besondere Belehrung für die gesuchte grammatische Einzelerscheinung finden. Wie aus dem Obenstehenden hervorgeht, sind die Beispiele nicht gehäuft, sondern einfach und in Zahl und Umfang beschränkt, da hier die Regel durch ein Beispiel nur verständlich gemacht, aber nicht durch deren Masse begründet werden soll. Sie sind meist guten Schriftstellern aus neuester Zeit entnommen und geben schon durch eventuelle Zusätze, wie ‚familiär', ‚geschäftsmäßig', ‚vulgär' u. dgl. die nötigen Direktiven für den entsprechenden Gebrauch. Man würde jedoch weit fehlgehen, daß das Buch nur ein grammatisches Lexikon — Grammatik im gewöhnlichen Sinne verstanden — wäre und sein sollte. Es ist, wie schon oben angedeutet wurde, auch ein phraseologisches und idiomatisches und außerdem ein orthoepisches Wörterbuch. Denn es enthält viele Artikel, zu deren Wörtern in grammatischer Hinsicht nichts zu bemerken wäre, wohl aber in bezug auf ihre richtige Wahl, Bildung, Aussprache oder Schreibung (z. B. „cyclamen, s. m. (Alpenveilchen), en = èn', früher auch cyclame"; „raser, v. a. (rasieren), sich rasieren faire sa barbe; Rasierer barbier, coiffeur (raseur = langweiliger Schwätzer)"; „restaurateur, s. m. (Wiederhersteller), f. — trice, im Sinne von Speisewirt ohne f."; „Jésus (nom m.), Schluß-s stumm, von den Protestanten oft gesprochen; Jésus-Christ (nom m.), Schluß-s und st stumm, bei den Protestanten Christ mit lautem st; avaricieux, euse, adj., fam. für avare, III, 1, 105"; „Avé, s. m. (Ave Maria), stets Majuskel, pl. unveränderlich"; „Prädikat, vgl. attribut, Übereinstimmung des Prädikats, vgl. accord du verbe"; sieht man nun unter ‚attribut' nach, so findet man unter diesem Worte in zwei Artikeln die nötigen grammatischen Belehrungen und Verweise. Diese Beispiele mögen genügen, um zu zeigen, in wie vielfältiger Weise dieses Buch in der Praxis vorteilhaft benutzt werden kann.

X. Lehrgänge mit Lese-, Lehr- und Übungsstoff.

1./5. Prof. **Fr. Metzger** und **O. Ganzmann**, Lehrbuch der französischen Sprache auf Grundlage der Handlung und des Erlebnisses. Mit Zeichnungen von H. Eichrodt und anderm Bilder- und Kartenschmuck. Berlin 1907, Reuther & Reichard.

Ausgabe A für Realanstalten, Reform- und höhere Mädchenschulen.

a[1]) I. Stufe (für Sexta). 3., verb. Aufl. XII u. 168 S. Geb. 1,60 M.

Die erste Auflage dieser ersten Stufe des Metzger-Ganzmannschen Lehrbuches wurde im 55. Jahrg. S. 643 ff., die zweite wesentlich veränderte im 58. Jahrg. S. 548 ff. besprochen. Die vorliegende dritte Auflage ist eine besondere Ausgabe für die höheren Schulen und enthält nur das Jahrespensum für deren 1. Klasse (Sexta). Dementsprechend wurden von den bisherigen 28 Lektionen hier nur die ersten 18 beibehalten, die folgenden 10 der zweiten Stufe (s. u.) zugewiesen. Wenn nun auch der Sachgehalt der beibehaltenen Lektionen ganz der bisherige geblieben ist, so haben die Verfasser für dessen lehrhafte Behandlung doch folgende Veränderungen getroffen, bzw. raten sie zur Vornahme von solchen: 1. Vier von den beibehaltenen Lektionen (5., 6., 16., 18.) sind durch Übernahme ihrer grammatischen Kapitel auf die anderen 14 Lektionen fakultativ gemacht und als solche durch Sternchen bezeichnet. Um die dadurch beabsichtigte Bewegungsfreiheit des Lehrers auch tatsächlich eintreten lassen zu können, wurden aus diesen vier Lektionen keine Beispiele für die Grammatik (s. u.) verwendet,

und ihre Übungen entweder überhaupt vermindert oder wenigstens (noch außerdem) als fakultativ bezeichnet. 2. Die Abschnitte unter E wurden meist nach C gebracht, teils auch dem Supplement eingefügt, durch welch letztere Vornahme sie also für die Behandlung ganz frei gegeben sind; denn das Supplement enthält nur Lesestoff ohne Übungen: 5 Gespräche, 2 Gedichte, 2 Briefe, 5 Fabeln und Kindergeschichten, 4 Lieder mit beigesetzten Melodien. 3. So ist nun in E Platz frei geworden für Zusammenstellungen von Beispielen der betreffenden Lektion entweder in Gestalt von gruppierenden Repetitionen des bereits Behandelten oder von Präparationen auf ein später noch besonders zu übendes grammatisches Pensum. 4. Um es dem Lehrer zu ermöglichen, auch selbst je nach Bedarf und Belieben solche Repetitionen und Präparationen zu veranstalten, ist auf S. 133—143 eine ausführliche tabellarische Übersicht über Grammatik und Übungen nach drei Gesichtspunkten geordnet beigegeben. Das Ganze umfaßt also: Haus und Schule (46 Seiten), Haus, Schule und Straße (56 Seiten), Supplement (11 Seiten), systematische Zusammenstellung der vorgekommenen Grammatik (25 Seiten), die Übersicht usw. (s. o.), das Vokabular (25 Seiten).

a²) II. Stufe (für Quinta und Quarta). 2., verb. Aufl. VIII und 379 S. Geb. 3,20 M.

Schon bei unserer Besprechung der zweiten Auflage der ersten Stufe dieses Lehrganges, wie solche im 58. Jahrg. S. 548 ff. gegeben war, wurde darauf hingewiesen, daß bei der Benutzung des Buches eine Beschränkung seines Umfanges und Inhaltes sich wohl von selbst ergeben würde. Auch hatten die Verfasser die beiden letzten Abteilungen (Vacances: Voyage. Le Journal de Paul) schon selbst als fakultativ durchzunehmende bezeichnet. Diese sind jetzt in der Tat (s. o.) von dort ausgeschieden und der vorliegenden zweiten Stufe überwiesen worden mit den aus der obenstehenden Besprechung der ersten Stufe uns bekannten Verkürzungen und Umstellungen; aber über ihren sachlichen Gehalt und dessen sprachliche Behandlung gibt unsre Besprechung im 58. Jahrg. S. 549 f. immer noch genügende Auskunft. — Als dritte Abteilung der neuen zweiten Stufe (vgl. a. a. O. S. 550 ff.) folgt nun: Ce que père Laurent raconte in vier obligatorischen und einer fakultativen Lektion mit Fabeln, Anekdoten, Erzählungen und Legenden über: Straße, Schmiede, Mittagsmahl, Haus, Laden, Ein- und Verkauf, Winter, Schlittschuhlaufen, Schnee und Schlittenfahrt. Die nächste (4.) Abteilung ist überschrieben: Interne et externe. Sie behandelt in sechs obligatorischen und zwei fakultativen Lektionen den Eintritt Gastons, eines Freundes von Paul, als Interner in das Lyzeum von Bar-le-duc, und sein Verhältnis zu dem Externen Paul und dessen Eltern, Klassen- und Schulvorkommnisse (Unterricht, Erkrankung, Arrest, Beinbruch, Arztbesuch). Während der sachliche Gehalt der 3. Abteilung im großen und ganzen in der alten zweiten Stufe auch zu finden war, stellen die Schulverhältnisse und Erlebnisse dieser Abteilung etwas Neues dar. Die übrigen Nummern entsprechen sachlich dem auch früher schon Behandelten: Landmann, Landarbeiten, Getreidebau (Saat, Ernte, Dreschen, Mahlen, Backen), Bearbeitung von Holz [und Eisen] (Tür und Schloß), Gewitter, Feuersbrunst und Hausbau. Die 5. Abteilung (Marguerite) versetzt uns in ihren ersten zwei Lektionen (1 fakultativ) nach Reims, wohin Margarete in ein Pensionat gebracht wird. Bei dieser Gelegenheit erfahren wir einerseits etwas von Jeanne d'Arc, Weihnachten und

weiblichen Weihnachtsarbeiten, andererseits in den nächsten drei Lektionen (1 fakultativ) etwas von Wein und Weinbau, Landleben und Landgut, sowie von Puppenpflege und -spiel. Die 6. Abteilung (A Paris et en voyage) versetzt uns zunächst nach Paris, wo Paul in das Lyzeum St.-Louis eintritt, um sich auf die Aufnahme in die polytechnische Schule vorzubereiten. Ihre ersten drei Lektionen (1 fakultativ) führen uns in drei Ausflügen durch die Stadt: a) Pantheon, Jardin des Plantes, Polytechnische Schule (mit den Nebengruppen: Tod, Begräbnis, Grabmal), b) Hallen, Notre Dame, Rathaus, Louvre, c) Triumphbogen, Invalidenhaus, Eiffelturm, Seine (mit den Nebengruppen: Napoleon I. und Ludwig XIV.). Die letzten drei Lektionen (1 fakultativ) behandeln das Eisen (Gewinnung und Bearbeitung), eine Seereise von Calais bis Havre mit den Gruppen: Schiff, Meer, Hafen, endlich B. Palissy mit Töpferei, Email- und Fayence-Fabrikation: also mit Ausnahme der Schulverhältnisse im besonderen beide Abteilungen, wenigstens die letzte, inhaltlich im allgemeinen der alten zweiten Stufe entsprechend! Das Supplement enthält in II drei prosaische Fabeln und Erzählungen, sowie drei Gedichte bzw. Rätsel, in III vier poetische und zwei prosaische Fabeln, in IV und V zwei Gespräche und zwei Gedichte, in VI zwölf prosaische Stücke, meist zur Geschichte Frankreichs, sowie einige Annoncen und Briefe. Hierauf folgen sechs Lieder mit beigedruckten Melodien. An grammatischem Stoff soll aus diesen Abteilungen allen gewonnen werden: Bildung des Futurs, der zusammengesetzten Zeiten, Bildung und Verwendung des participe passé, Bildung des Imperfekts und Conditionnels, des Defini, des Konjunktivs und des Imperativs, alles namentlich von gewissen unregelmäßigen Verben, endlich Form und Gebrauch einiger Pronomina. Die Behandlung und Einübung desselben entspricht wohl im allgemeinen der a. a. O. S. 551 f. geschilderten, nur mit den Unterschied, daß auch hier (wie bei der ersten Stufe, a. a. O. S. 550) jeder Lektion ein Abschnitt E beigegeben ist, welcher immer gruppierende Zusammenstellungen aus der Formenlehre und Syntax, oft auch als „Repetition“ Sätze zur Hin-Übersetzung, Ergänzung, Erweiterung, Umänderung oder auch zur Beantwortung französischer Fragen über Leçons de choses enthält. Die Aufgaben formaler und syntaktischer Art mit (ihren) eventuellen Übersetzungsübungen der anderen Abschnitte (A bis D) werden durch diese letzteren nicht berührt. Dem Lese- und Übungsstoff (207 Seiten), dem Supplement (26 Seiten), den Chansons (10 Seiten) schließt sich an die „Systematische Zusammenstellung der vorgekommenen Grammatik“ (75 Seiten), schließt sich an eine sehr gelungene tabellarische „Übersicht über Grammatik mit Übungen (13 Seiten). Ihnen folgt das Vokabular zu den Lektionen (13 Seiten) und das alphabetisch geordnete französisch-deutsche Vokabular (34 Seiten). Abschließend ist zu bemerken, daß sich die eben besprochene zweite Auflage der zweiten Stufe nicht neben und mit der ersten Auflage würde gebrauchen lassen.

b[1]) III. Stufe (für Tertia und Sekunda). Lese- und Übungsbuch. XI und 347 S. Geb. 3,40 M.

Dieses Buch bildet den Abschluß des ganzen Metzger-Ganzmannschen Unterrichtswerkes, zunächst für die oben bezeichneten Klassen, dürfte aber mit dem unter b[2] angezeigten Buche auch noch weiter oben hin ausreichen. Neben die Hauptpersonen mit ihren eigenen Handlungen und Erlebnissen treten immer zahlreichere und größere objektiv gehaltene

Darstellungen und Schilderungen von Tätigkeiten und Erlebnissen anderer Persönlichkeiten, vergangener Zeiten und Menschen, verbunden mit der dabei notwendigen Berücksichtigung von Örtlichkeiten, lokalen Eigentümlichkeiten, Ortskolorit und Charakter. Paul und Gaston haben nämlich ihr Bakkalaureatsexamen bestanden, dieser, um Offizier zu werden, jener, um auf die polytechnische Schule zu gehen. Sie treffen Vorbereitungen zu einer Erholungsreise. Diese geht von einer Schilderung des Geburtslandes (Sandeau) und dessen Hauptproduktion in Holzschuhen (Theuriet) nach Belfort, der heldenmütig verteidigten Festung (Jost und Lefort) nach dem Creusot und dessen Werkstätten (G. de Maupassant) und endet zunächst in Sixt in Savoyen, wohin Margarete ihre Freundin Gabriele von Paris einladet. Ein Märchen von Heuten, von Andersen und von Stahl, endlich P. Couriers Abenteuer in Calabrien machen den Beschluß dieses ersten Kursus à l'est und en Savoie (47 Seiten). Der zweite Kursus führt uns au sud-est, au sud, sud-ouest et centre. Bei Les Saumes erfahren wir etwas über Vercingetorix (Jost und Lefort), dann vom Kloster des heiligen Bruno (Schuré). Der Bergnatur des Landes entsprechend hören wir nun von der Ziege des Herrn Séguin (Daudet); nach dem Weichensteller F. Coppées werden wir mit der (Lyoner) Seidengewinnung und -fabrikation bekannt gemacht und steigen dann über Avignon (Foucin und Michaud) zur Rhonemündung mit Camargue und Vaccarès hinab (Daudet). Nach einem Abstecher Marseille-Algier (G. de Maupassant) werden wir mit Ludwigs IX. Kreuzzug und Tod auf jener Küste bekannt gemacht (Ducoudray, Blanchet und Pinard). Nun geht es nach Europa zurück und zwar gleich zu den Pyrenäen hinauf mit dem Cirque de Gavarnie (Michaud), der Einnahme eines Schlosses bei Pampelone durch Bayard (Histoire de B.), der Schilderung eines von dessen Turnieren (desgl.). Nach Einschub des Todes des Dauphin von Daudet werden wir zu den Landes (Foucin und Michaud) geführt, von diesen zu den Sevennen mit den Causses Cévenols und den Gorges de Tarn (desgl.), von da zu der Auvergne mit ihren Dômes und Puys (desgl.). Das führt auf das Konzil von Clermont und Peter von Amiens (Ducoudray, Blanchet und Pinard). Nach zwei Gedichten von Verlaine und Lamartine und Spouts Tod des jungen Verneuil hören wir noch von der Schlacht bei Poitiers (Ducoudray, Blanchet und Pinard) und von Richelieus Belagerung von la Rochelle (desgl.), welch letzterem Stück das Gedicht von Gens, der Säemann, vorausgeht. Damit ist der zweite Kursus beendet (71 Seiten). Der dritte (71 Seiten) führt uns über Bretagne und Normandie, sowie Nordfrankreich nach Paris zurück. Von der Pointe du Raz (Schure) über Lachambaudies Gedicht, die Kinder des Fischers, und P. Lotis Sylvester aus dem Pêcheur d'Islande kommen wir zu der Legende von Mont St.-Michel (E. de Maupassant), der Glocke von Lande-Fleurie (J. Lemaître) und der Schlacht bei Crecy (Ducoudray, Blanchet und Pinard). Nach Flauberts Erzählung von der goldnen Medaille, einem Abschnitt über die flandrische Baumwollenspinnerei und -weberei, und Roussets ‚letzter Patrone' (aus dem Kampfe um Bazeilles) sind wir endlich wieder in Paris und der polytechnischen Schule (A. Miles) angelangt und werden nach dem Heutenschen Gedicht, das Vaterland, bekannt gemacht mit Etienne Marcel, Coligny und der Bartholomäusnacht, Heinrich IV., Ludwig XIV., seinem Hof und dem Schloß von Versailles, dies alles nach Ducoudray, Blanchet und Pinard. Nach der Schilderung des ersten Nationalfestes (Jost und Lefort) hören wir noch von dem

alten Korporal (Béranger) und Napoleons Abdankung und Abschied in Fontainebleau (D., Bl. und P.). Von Daudets Dächerfest weg werden wir noch zu Hérissons ‚Zigarre des Kanzlers' geführt, und schließlich über die Karriere Pauls unterrichtet und beruhigt. Mit einer Sammlung französischer und entsprechender deutscher Sprichwörter schließt das eigentliche Lese- und Übungsbuch ab. Von den 12 Lektionen seines ersten Kurses sind 8, von den 25 des zweiten sind nur 6, von den 24 des dritten sogar nur 3 als obligatorisch durchzunehmende bezeichnet, weil allmählich doch die eigentliche Schriftstellerlektüre mehr zu ihrem Rechte kommen muß. Von der dritten bis zur sechzigsten Lektion bietet fast jede immer: 1. Le milieu, Angabe ihres Anschauungsgehaltes und Lebensinhaltes; 2. Exercices de grammaire, Vorführung einzelner in der Lektüre vorgekommener Mustersätze zur Syntax der einzelnen Redeteile und ihrer Redeformen, mit Aufforderungen zur Bildung, Ergänzung, Erweiterung, Verkürzung, Umformung usw. ähnlicher Sätze, immer auch mit eigens aus dem Gelesenen gewonnenen und aufgebauten, darum auch mehr oder minder in sich zusammenhangenden Sätzen zur Hin-Übersetzung; 3. Rédactions, Aufforderungen zur Einsetzung von Synonymen, zur Ausführung gegebener Entwürfe, Anstellung und Übersetzung von Gesprächen usw., 4. Documents, gruppierende Zusammenstellungen und Aufforderungen zur Bildung solcher über irgendwelche grammatische Erscheinungen formaler (flexivischer, wortbildender, wortableitender usw.) oder syntaktischer Art; 5. Répétition, Hinweise auf behandelte oder zu behandelnde Kapitel und Paragraphen der Grammatik. Das Supplément (14 Seiten) bietet einige Freundes- und mehrere Geschäftsbriefe. An dieses schließt sich das Vocabulaire spécial (69 Seiten) zu den einzelnen Lesestücken, zum Teil mit der ohne weiteres beigegebenen deutschen Bedeutung ausgestattet, zum größeren Teil aber diese nur durch französische Fragen, Umschreibungen, Synonyme oder Gegensätze erraten lassend. Hierauf folgt das Vocabulaire général (56 Seiten) oder alphabetisch geordnete Übersicht über Wortbedeutung, Wortfamilien und Wörter, die das Gegenteil ausdrücken. Die zahlreichen phraseologischen Angaben zu den einzelnen Wörtern sind mit Hinweisen auf ihr Vorkommen im Lese- und Übungsbuch versehen. Auf eine Zusammenstellung von Synonymen, Analogien und Homonymen folgen Ausführungen semasiologischer und phraseologischer Art zu den behandelten Sachstoffen und Realien: Menschlicher Körper, Krankheit usw., Nahrung, Kleidung, Wohnung, Besuch, Korrespondenz, Familie und Alter, Stadt und Land, Handwerke und Industrien, Handel, Schule, Kirche, Heer, Staat, Reise, Zeit und Wetter, Erde und Welt, Naturreiche, Frankreich und Paris mit Geschichte und Literatur (12 Seiten).

b²) III. Stufe. Grammatik mit Übungen. XVIII u. 204 S. Geb. 2 M.

Wie wir eben gesehen haben, ist der dritten Stufe des Lehrbuchs keine besondere Grammatik bzw. keine systematische Zusammenstellung der vorgekommenen Grammatik an- oder eingefügt. Eine solche ist in dem vorliegenden Buche, auf welches deshalb so oft verwiesen wird, für sich allein gegeben (S. 81—204). Es ist natürlich, daß sich in ihren 142 Paragraphen so manches findet, dem wir auch schon in den systematischen Zusammenstellungen der zweiten und ersten Stufe begegnet sind: aber wir treffen doch auch auf vielerlei in jenen Büchern noch nicht Dagewesenes und dem vorliegenden Eigentümliches, und wenn

es weiter nichts wäre, als die hauptsächlichsten Bestimmungen des Ministerialerlasses vom 26. Februar 1901 über die Reform der französischen Syntax und Orthographie (S. 83 ff.). Im Gegensatz zu manchen anderen Büchern ist hier ferner hervorzuheben die besondere Rücksichtnahme auf die Wortbildung und -ableitung, sowie ein öfters länger und systematisch durchgeführter Vergleich zwischen französischem und deutschem Sprachgebrauch. Manches davon dürfte freilich eher dem Lexikon, der Synonymik oder der Phraseologie zugewiesen werden müssen, wie z. B. § 82, 2 („deutsche Adverbien werden oft durch französische größere oder kleinere Wortgruppen ausgedrückt"), § 106, 1 (differenzierende Verbindungen im engeren Sinne), gewisse präpositionale oder verbale Verbindungen. Manches ist vielleicht auch zu peremptorisch als wesentliches Unterscheidungsmoment angegeben und gefordert, während es ebensogut auch anders gesagt werden könnte, wie z. B. § 60 (Gebrauch des besitzangreifenden Adjektivs), wo b, bb überhaupt nicht zum Possessiv-, sondern nur zum Personalpronomen paßt. Der erste Teil des ganzen Buches umfaßt die Übungen, welche in drei Kurse (Unter- und Obertertia, Untersekunda) mit resp. 18, 21 und 14 Gesamtnummern zerfallen (70 Seiten), während das Supplement 17 Einzelgruppierungen enthält (7 Seiten). Jede Übung wird eingeleitet durch Angabe ihres grammatischen Pensums mit Verweis auf die bezüglichen Paragraphen der Grammatik. Hierauf folgen entweder ausgeführte Beispiele aus dem Texte der obligatorischen Stücke des Lesebuches mit Bezeichnung dieser Stücke oder nur Verweise auf Lesestücke zur Beschaffung von Documents. Ihnen schließen sich die Exercices an: und zwar einerseits französisch gegebene Aufgaben (Ergänzungen, Verwandlungen, Umformungen, Erweiterungen, Begründungen, Satzbildungen, Benennungen usw.), andererseits Aufgaben zur Hin-Übersetzung: meist zusammenhängende Stücke, deren Zusammenstellung aus den mit angegebenen Stücken des Lesebuches zu ersehen ist, aber auch einzelne Angaben und Sätze mit ebensolchen Hinweisen.

Dasselbe. Ausgabe B für Bürger-, Töchterschulen (Mittelschulen) und erweiterte Volksschulen.

c) I. Stufe (für das 1. und 2. Jahr). 3., verb. Aufl. XII u. 250 S. Geb. 2 M.

Dieses Buch entspricht sachlich und sprachlich der zweiten, vollständig umgearbeiteten Auflage der ersten Stufe des ganzen Lehrbuches, wie solche im 58. Jahrg. S. 548 ff. angezeigt wurde. Es unterscheidet sich also von der oben angezeigten ersten Stufe der Ausgabe A dritter Auflage dadurch, daß hier der jene zweite Auflage schließende dritte und vierte Teil (Vacances: Voyage. Le Journal de Paul) noch beibehalten und behandelt sind und daß das in der oben (S. 00) stehenden Besprechung erwähnte Supplement sechs weitere Tier- und Kindergeschichten, Rätsel und Lieder enthält. Die methodisch-didaktische Behandlung dieses ebenfalls noch (wie früher auch) für das erste und zweite Jahr bestimmten und von früher her (s. o.) bekannten Stoffes ist denselben Veränderungen bzw. Erleichterungen unterworfen worden wie das oben (s. S.) angezeigte Buch. Es bleibt deshalb nur noch übrig, seine eigene Anlage im großen und ganzen anzugeben: Lese- und Übungsbuch (164 Seiten), Supplement (13 Seiten), systematische Zusammenstellung (33 Seiten), Übersicht über Grammatik und Übungen (6 Seiten), Vokabular (34 Seiten).

6. **U. Grand**, Leitfaden der französischen Sprache. I. Teil. XII und 231 S. Chur 1907, F. Schuler. Geb. 2,20 M.

Dieser Leitfaden huldigt der direkten Methode. Die Grundlagen seiner ungefähr dreißig methodischen Einheiten bilden die Lesestücke, welche zunächst nur Gegenstände der äußeren oder inneren Anschauung des Schülers behandeln (Schulzimmer und Klasse, Unterricht und Unterrichtsgegenstände, Körper und Körperteile, Sinne und Sinneswahrnehmungen, Zeit und Geld, Wohnung und Kleidung, Essen und Trinken, Zählen und Rechnen, Heimat und Heimatskunde), später aber auch kleine Erzählungen bieten, so nach Erckmann-Chatrian, J. J. Rousseau, G. Bruno, Carré et Moy u. a. Da von der ersten Stunde an in Frage und Antwort gesprochen werden soll, und auch der Schüler fragen lernen soll, so sind mit diesen Lesestücken Questionnaires verbunden, welche einerseits den Wortschatz fest einprägen, aber auch durch fortwährendes Inbewegungsetzen des Stoffes lebendig erhalten, wohl auch erweitern sollen. Der Wiederholung und Erweiterung des Stoffes dienen außerdem im besonderen noch die Besprechungen der vier Hölzelschen Jahreszeitenbilder (10 Seiten) und die in den sonstigen Text eingeschobenen drei Rekapitulationen, welche ihrerseits wieder neuen Lesestoff enthalten. Trotz des anfänglichen Ausgangs von der gesprochenen Sprache muß der Schüler für das Lesen (und Schreiben) gewisse Regeln der Aussprache (bzw. Schreibung der ihm bereits bekannt gewordenen Laute) gewinnen. Darum ist bis mit dem 15. Stück der Prononciation innerhalb seiner ein ziemlich großer Spielraum eingeräumt und das Wörterverzeichnis zu den ersten Stücken nicht bloß in der herkömmlichen Schreibung, sondern auch in einer an Rousselot und Rosset sich anschließenden phonetischen Transkription gegeben. Jedem Lesestück ist eine Grammaire angegliedert, welche in mannigfacher Gliederung und in verschiedenen Druckarten auf die sich ergebenden und ergeben sollenden grammatischen Erscheinungen nur durch Beispiele und formale Reihen, aber nicht durch eigene Regeln hinweist. Der grammatische Gang ist ungefähr folgender: Artikel, Plural, Präsens der Hilfsverben, Personal-, Possessiv- und Fragepronomen, Adjektiv, Fragebildung, Ordnungszahlen, Präsens der ersten drei Konjugationen, Demonstrativpronomen, Komparation, einige abweichende Präsentia, Teilungsartikel, Imperativ, reflexives Verb, Perfekt, Imperfekt, Defini, Partizip des Präsens, Futur und Konditionalis. Dieser Stoff wird zur Einübung gebracht durch die Exercices, welche im wesentlichen bestehen in der Aufforderung zu Ergänzungen, Numerus- oder Tempusveränderungen, Satzkonjugationen, Konstruktionsvertauschungen, Hin-Übersetzungen, Umformungen von Rede- und Satzteilen, Formenbildungen, Angabe von Synonymen und Gegensätzen, Antworten, Fragen, Satzbildungen nach und ohne Muster, Einsetzung anderer Werte usw. Das Buch schließt nach dem oben schon erwähnten phonetischen Vokabular mit dem zu Stück 11—62 in der usuellen Schreibung allein verfaßten (27 Seiten). Man darf wohl sagen, daß das Buch im ganzen nur die guten Seiten der direkten Methode aufweist.

7. **J. Haberlands** Unterrichtsbriefe für das Selbststudium lebender Fremdsprachen mit der Aussprachebezeichnung des Weltlautschriftvereins (Association Phonétique Internationale). Ein zuverlässiger Führer zur vollständigen Beherrschung der Sprachen im mündl. und schriftl. freien Gebrauch. Französisch. Im Anschluß an ein französisches Lustspiel und unter Zugrundelegung der

Sprechform herausgeg. von Rekt. H. Michaelis und Prof. Dr. P. Passy. Kursus I. Brief 2—5. Leipzig, E. Haberland. Je 75 Pf.

Jeder Brief beginnt mit der Lösung der Aufgaben aus den vorhergehenden Briefen, welche sich auf kleine „Aufsätze", Konjugationen, phonetische und traditionelle Schreibung, grammatische Wiederholungsfragen u. dgl. beziehen. Von dem zweiten Briefe an wird das Lustspiel „La joie fait peur" von Mme de Girardin zugrunde gelegt und nach folgendem Plane bearbeitet: 1. Aneignung des französischen Textes in mündlicher und schriftlicher Form, und zwar sowohl der „Sprachform" (phonetische Transkription) wie der „Rechtschreibform" (herkömmliche Druck- und Schreibschrift) und der „Bedeutung" (Übersetzung ins Deutsche) nach; 2. allseitige Durchdringung des Stoffes bezüglich der „Texterläuterung" und „orthographischen Übersicht über den Wortschatz" mit Anleitung zur (mannigfachen) Bildung französischer Fragen, französischen Konversation erst in transkribiertem, sodann in herkömmlich gesetztem Texte; 3. Aneignung der jedesmal in Betracht kommenden grammatischen Erscheinungen, mit dem Verb in den drei Hauptzeiten, den Artikeln und einigen Pronominalformen beginnend.

Sie geht dann zu den Hilfszeitwörtern, zur Bildung der zusammengesetzten Zeiten und zum Konjunktiv über. Sodann behandelt sie Fragen (und Antworten) mit Verhältniswörtern, Possessivpronomina, Imperativbildung und die drei Hauptzeiten der Verben auf —re (mit dem Part. Perf.); ferner die Motion des Adjektivs und die den bereits behandelten der anderen Konjugationen entsprechenden Formen der Verben auf —ir. Im ganzen sind in den vorliegenden vier Briefen 12 Lektionen in 105 Paragraphen auf 104 Seiten gegeben und die erste und zweite Szene des Lustspiels behandelt. Die Durcharbeitung dieses verhältnismäßig so geringen Lese- oder Anschauungsstoffes muß also gewiß eine tiefgründige und erschöpfende sein.

8./9. **G. Stier,** Le Collégien français. Lehrbuch der französischen Sprache für höhere Lehranstalten. Bielefeld 1906, Velhagen & Klasing.
a) I. Teil: XVI und 270 S. Geb. 2,50 M.
b) II. Teil: XVI und 263 S. Geb. 2,50 M.

Der erste Teil dieses, wie alle Veröffentlichungen Stiers, mit großem Fleiß und Geschick ausgearbeiteten Lehrbuches ähnelt in seiner Anlage dem im 47. Jahrg. S. 533 ff. angezeigten English Student von Hausknecht. Er führt mit 14 Lektionen (58 Seiten) zunächst in La vie de collège ein. Jede dieser Lektionen bietet: 1. einen Dialogue zwischen Schülern untereinander, oder mit ihren Lehrern, oder mit ihren Eltern, oder mit deren Vertrauensmännern u. a.; 2. ein Récit über Inhalt und Zusammenhang der in jenen berührten und besprochenen Verhältnisse; 3. eine Conversation über die beiden vorausgehenden Stücke, mit Anfügung von Sentenzen, Rätseln, Sprichwörtern, Charaden, Rebus u. dgl. 4. Grammaire, d. h. Angabe des grammatischen Stoffes, der aus den drei vorausgehenden Stücken gewonnen werden soll, mit Hinweis auf die Paragraphen der Grammatik (s. u.), in denen er systematisch dargestellt wird und Beigabe einer Menge von Beispielen und Aufgaben zu Satzkonjugationen, Formen- und Satzbildungen, zur Deklination, Motion und Komparation, zur Stellung und Verwendung der Pronomina, zur Bildung von Frage und Antwort u. dgl. Neue Récapitulations geben zusammenhängende Stücke zur Hin-Übersetzung. Der zweite Abschnitt behandelt Le verbe, d. h. 1. in zwei zusammenhängenden Aufgaben

zur Hin-Übersetzung und in zwei zusammenhängenden französischen Lesestücken mit Beifügungen der schon oben angegebenen Art „Übungen über die Orthographie einiger regelmäßigen Verben"; 2. in französischen Einzelsätzen „Übungen über die unregelmäßigen Verben" mit Verweisen auf die betreffenden Paragraphen der Grammatik und auf die vorausgehenden Seiten, aus welchen die wohlgegliederten Einzelsätze entnommen sind, ebenfalls mit Aufgaben zum und im Satzkonjugieren, Sentenzen, Rätseln, Sprichwörtern u. dgl. (23 Seiten). Hierauf folgen zehn Lectures mit Anhängseln, wie schon oben erwähnt (9 Seiten); diesen zusammenhängenden französischen Stücken folgen zwölf Thèmes in Form von Gesprächen, Anekdoten, Erzählungen und einer zum Hin-Übersetzen eingerichteten Anleitung zum Briefschreiben und doppelsprachige Einzelsätze über den Gebrauch der temporalen Hilfsverben (21 Seiten). Daran schließen sich Appendices, und zwar: 1. Lectures et sujets de conversation über Gegenstände der direkten Anschauung (12 Seiten), 2. 19 Gedichte und 8 zum Singen nach deutschen Melodien eingerichtete Lieder (14 Seiten). Den Schluß des eigentlich lehrhaften Teiles bildet die Grammatik, d. h. die regelmäßige und das Wesentlichste von der unregelmäßigen Formenlehre (67 Seiten) mit vereinzelten Übergriffen auf das Gebiet der Syntax. Mit dem den französischen Stücken nachgehenden Vocabulaire (67 Seiten) endet das Ganze. Dasselbe wird eingeleitet durch einen Cours préparatoire von 15 Lektionen, dessen Hauptzweck die Vermittlung einer richtigen Aussprache und (vermöge des Vokabulars zu seinen Einzelsätzen) der ersten grammatischen und vokabularen Kenntnisse bildet (7 Seiten). Das Vorwort gibt gerade hierzu recht brauchbare methodische Anweisungen, ebenso wie die Einleitung „Wie ist Le collégien français zu gebrauchen?" solche in trefflicher und uns schon von anderen Werken Stiers her wohlbekannter Weise enthält.

Der zweite Teil enthält die Syntax. Diese wird meist in wohlgelungenen, zum Vergleich herausfordernden Gegenüberstellungen von Sätzen und sonst durch für sich alleinstehende Sätze und Musterbeispiele schon insofern veranschaulicht, als das, worum es sich gerade handelt, immer durch den Druck hervorgehoben ist, so daß sich die daraus gefolgerten Regeln, bzw. Regeltexte gewissermaßen von selbst ergeben. Solche, manchmal in vier und mehr Kolumnen übersichtlich und ausreichend nebeneinander gestellte Veranschaulichungen zu dem Lehr- oder Lernstoff sind in der Tat sehr lehrreich und überzeugend: man vergleiche z. B. nur die zur Inversion, zum Infinitiv, Konjunktiv, zu den Präpositionen (in), Verneinungen, zur Stellung der Adjektive, zum Bedeutungsunterschied von Adjektiven und Adverbien desselben Stammes, zur mehrfachen Fragebildung, zu den verbundenen und unverbundenen Pronomina, zum participe présent und gérondif, zum Gebrauch der Tempora, zur Inversion, zur Umschreibung u. ä. Als sehr praktisch muß auch das bezeichnet werden, daß gewisse Neuerungen, Abweichungen, Verschiedenheiten des Sprachgebrauchs u. dgl. nicht im Texte selbst, sondern unter dem ihn selbständig abhebenden Striche in kleinerem Drucke behandelt werden. Der erste Teil dieses Buches gibt in 30 Lektionen auf 72 Seiten: 1. den Hinweis auf das in ihnen zu übende, bzw. aus ihnen sich ergebende Material der als zweiter Teil folgenden Syntax (s. o.); 2. französische Einzelsätze, welche zum größten Teil dem Lesestoffe des oben angezeigten Buches, dem Wörterbuche der Akademie u. a. entlehnt sind; 3. deutsche Einzelsätze, denen ebenfalls die Bezugsquelle beigegeben ist; 4. französische zusammenhängende Stücke über

französische, geschichtliche, geographische und sonstige reale Verhältnisse; 5. ein zusammenhängendes Thème über dergleichen (Geschichte von Paris, der französischen Sprache, ein Lyzeum und seine Einrichtung, große Männer Frankreichs, Anekdoten, Natur- und Kunstgeschichtliches), manchmal mit Aufgaben zu Ergänzungen u. dgl. Das Vorwort gibt auch hier manche wertvolle Winke und Begründungen. Dem Texte der ersten Abteilung sind manche zu weiteren Besprechungen dienende Abbildungen beigegeben. Der Verfasser denkt sich das Buch für Schüler höherer Lehranstalten bestimmt, die für ein späteres akademisches Studium einen soliden grammatischen Grund zu legen haben, weshalb er auch zur Erklärung besonders abweichender Erscheinungen die alte Sprache herangezogen hat. Im übrigen verweisen auch wir, außer auf andere Lehrbücher des Verfassers, ganz besonders auf sein „Übungsbuch zum Übersetzen aus dem Deutschen in das Französische" (vgl. 58. Jahrg. S. 560 f.) und auf seine „Französische Syntax. Mit Berücksichtigung der älteren Sprache" (vgl. 50. Jahrg. S. 531 f.).

10. **P. Banderet** und **Ph. Reinhard**, Lehrbuch der französischen Sprache mit besonderer Berücksichtigung von Handwerk, Gewerbe, Handel und Industrie. VIII und 285 S. Bern 1907, A. Francke. 2 M.

Die Verfasser sind uns als geschickte Methodiker vermittelnder Richtung seit langem bekannt durch ihre „Grammaire et Lectures etc." und durch ihren „Cours pratique etc.", welche beide Werke zum letzten Male im 53. Jahrg. S. 539 f. angezeigt wurden. Die a. a. O. angegebenen Besprechungen der ersten Auflagen dieser Werke geben über die methodische Grundstellung der Verfasser und über den dieser entsprechenden Ausbau ihrer Werke im ganzen und deren Lektionen im einzelnen hinreichende Auskunft. Darum sei hier nur darauf hingewiesen, daß das vorliegende Buch sich in den eben angegebenen Beziehungen kaum von jenen unterscheidet, am wenigsten von dem Cours pratique; so besteht z. B. auch hier fast jede der 96 Lektionen aus folgenden Teilen: 1. (von der 2. Lektion ab) Sätzchen und Reihen zur Wiederholung; 2. Angabe des grammatischen Gehaltes, der aus ihr zunächst allein gewonnen werden soll, eventuell mit Paradigmen; 3. Vokabelreihen; 4. Musterwörter und Mustersätze mit Übersetzung; 5. die daraus sich ergebende(n) zum Teil recht elementar gehaltene(n) Regel(n); 6. das Lesestück. Dieses bringt zwar im Anfang nur mehr Einzelsätze, aber auf jeden Fall solche, welche gleich von vornherein inhaltlich und stofflich in sich zusammenhängen. Ihnen folgen sehr bald schon wirkliche, sogenannte zusammenhängende Lesestücke; 7. deutsche Formen und Sätze zum Hin-Übersetzen; 8. Sprech- und Schreibübungen, zum Teil mit besonderen Aufgaben. Der grammatische Stoff wird ungefähr nach folgendem Gange mitgeteilt: Artikel und Possessivum, Plural, Präsens von avoir in den verschiedenen Aussageweisen, dasselbe von être, das adjektivische Demonstrativ, Motion, Präsens der er-Konjugation, Deklination, Imperfekt, Défini, Futurstamm, zusammengesetzte Zeiten des Aktivs, Imperativ, Zahlen, Personalpronomen, Determinativum, Besonderheiten der ersten Konjugation, zweite und dritte Konjugation, Pronominaladverbien, Interrogativ- und Relativpronomen, Adverbbildung, Konjunktiv, Partizipien, Passiv und Reflexiv, die gebräuchlichsten sogenannten unregelmäßigen Verben. Der Lesestoff bietet zunächst direkten Anschauungsstoff aus Schule und Haus mit ihrem Leben und Treiben, aus Land und Stadt, Garten und Feld mit ihren Persönlichkeiten und deren Tätigkeiten. Allmählich geht er so auf das industrielle und kommerzielle Gebiet über und ein, gibt Reisebilder,

Muster von Briefen und Rechnungen, Auskünfte über Maße und Gewichte u. dgl. Dadurch kommen wir zu Erfindern und Erfindungen, Entdeckern und Entdeckungen, Künstlern und Kunstfertigkeiten, Handwerkern und Handwerken, bis der Stoff (von den unregelmäßigen Verben = 72. Lektion an) vollständig im Gebiete des industriellen und kommerziellen Lebens und Treibens aufgeht und möglichst alle darin vorkommenden Eventualitäten bespricht. Seine Darstellung geht vor sich entweder in Gesprächen oder Briefen oder Erzählungen oder Schilderungen oder Beschreibungen oder Anekdoten oder Parabeln oder Mustern und Musterformularen. Die Übungen geben Sätze entweder zum Hin- oder zum Her-Übersetzen, Aufgaben zu Fragen und Antworten, zu Ergänzungen, zu Umformungen und Umbildungen nach gegebenen Mustern, zu Tempus- und Modusveränderungen, zu Satzkonjugationen, zu Wortbildungen und Ableitungen, zu Wort- und Formenbestimmungen. So ist sachlich und sprachlich für Reichhaltigkeit und Abwechselung des Stoffes und seiner Behandlung gewiß ausreichend gesorgt. Nach den 235 Seiten, welche er umfaßt, folgen Tabellen der Hilfs- und regelmäßigen Verben (2 Seiten), eine alphabetische Liste der verwendeten unregelmäßigen Verben mit ihren Kennformen (5 Seiten), ein alphabetisches französisch-deutsches (22 Seiten) und deutsch-französisches (22 Seiten) Vokabular.

11. **E. Sokoll** und **L. Wyplel**, Lehrbuch der französischen Sprache für Realschulen und verwandte Lehranstalten. II. Teil (drittes Schuljahr). VI u. 187 S. Wien 1907, F. Deuticke. Geb. 2 K 80 h.

Der erste Teil dieses Unterrichtswerkes, auf welchen im 57. Jahrg. S. 636 nur noch ganz kurz hingewiesen werden konnte, umfaßte für das erste Schuljahr 35 Lektionen, von denen 19 La classe, 11 En famille und 5 La nature behandelten, während das zweite Schuljahr mit 43 Lektionen La campagne umfaßte (140 Seiten). Sachlich behandelten diese drei Gruppen: Schule und Schulhaus, Klasse und Klassenzimmer, Lehrer und Schüler, Schulgegenstände und Schulstunden; Wohnung und Leben, Tagesstunden und -einteilung; Ferien und Landaufenthalt, Tiere und Menschen, Leben und Treiben, Tätigkeiten und Vergnügungen, Handwerke und Handwerker auf dem Lande. Die Art der Darstellung der prosaischen Stücke war entweder dialogisch oder referierend, beschreibend oder erzählend. Die jeder Lektion sich anschließenden Leçons de choses besprachen außerdem: menschlicher Körper, Eigenschaften, Uhr und Zeit, Geld und Geldbedürfnisse; Haus und Hausbau, Mahlzeiten und Nahrung, Kleidung und Beschäftigung, Feste und Spiele; Dorf und Stadt, Wald und Feld, Garten und Wiese, Acker-, Obst- und Weinbau, Speisen und Getränke, Pflanzen und Tiere, Jagd und Fischfang, Jahreszeiten und Familienleben, Holz-, Leder- und Eisenarbeiten, Verkehr und Verkehrsmittel u. dgl. Jede Lektion bot 1. den französischen Lesestoff mit einer leçon de choses; 2. Grammaire: sprachliche Erläuterungen, sowohl nach der grammatischen, wie nach der orthographischen und orthoepischen Seite hin; 3. Exercices: Aufgaben zu mündlichen und schriftlichen Übungen: Fragen und Antworten, Ergänzungen, Umformungen, Veränderungen von Person, Numerus, Genus, Tempus und Modus, Umbildungen, Erweiterungen, Bestimmungen von Formen und Satzgliedern, Erklärungen, Ersatzbildungen, Satzkonjugationen, Angabe von Eigenschaften und örtlichen Lagen, Ähnlichkeiten und Gegensätzen, Einsetzung anderer formaler oder syntaktischer Werte, Satz- und Wortanalysen, Ausfüllung bezeichneter Lücken, Vergleichungen, Nachahmungen, Satzbildungen, Verwandlungen von Satzverbindungen in

Satzgefüge, der Subordination in Koordination und umgekehrt, Satzverkürzungen, Wiedergabe eines Gedichtes in Prosa, Unterhaltungen, Zusammenziehungen von Nebensätzen und Auflösungen von verkürzten, freie eigene Aufsätze usf. Diese stets auf französisch gestellten und mit französischen Mustersätzen eingeleiteten Aufgaben mit Erfolg zu lösen, wäre natürlich nicht möglich, wenn ihnen nicht die jedem Lese- und Anschauungsstücke folgende, in Beispielen und Regeln ebenfalls auf französisch gegebene Grammaire mit ihrer übersichtlichen Anordnung, klaren Darstellung und der durch verschiedene Druckarten das Wesentliche und Unterscheidende treffenden Hervorhebung vorausginge. Diese Art der Darstellung und Behandlung der Grammatik darf wirklich als eine fein durchdachte und vortrefflich gelungene bezeichnet werden. Im großen und ganzen ist ihr Gang folgender: Präsens, Adjektiv, Kasus und Numerus, Pronomen personale und possessivum, Komparation, Futur, Imperfekt, Zahlwort, Interrogativ- und Demonstrativpronomen; Partizipien, Negation, Défini, einfache und zusammengesetzte Zeiten, Pronominaladverbien, Konditionnel, Konjunktiv; regelmäßige und abweichende erste Konjugation, Reflexivum, Relativpronomen, Indefinitpronomen, regelmäßige und abweichende zweite und vierte Konjugation, Passivum. Die syntaktischen Beziehungen, wie die Ausdrucksformen für das Subjekt, Prädikat, Objekt, Attribut und Adverbiale, für die verschiedenen Arten des Accord, für die Bildung und den Gebrauch der Tempora, Genera und Modi des Verbs, für die Stellung gewisser Wort- und Satzformen u. ä. sind dazwischen einverwebt. Daß nur in bezug auf sie, bzw. ihre Terminologie hierbei notgedrungenermaßen manchmal von der deutschen Sprache Gebrauch gemacht worden ist, hat der vorzüglichen Auffassung, Erklärung und Darstellung der grammatischen Verhältnisse im ganzen sonst keinen Eintrag getan. Das Buch schloß mit einem dem Gange der Lesestücke und Anschauungsstoffe im einzelnen nachgehenden französisch-deutschen Wörterverzeichnis (57 Seiten) und einer gut disponierten Übersicht des grammatischen Stoffes (7 Seiten).

Der nun auch vorliegende zweite Teil ist ein würdiger, ja ihn in manchen Beziehungen vielleicht übertreffender Nachfolger des eben erst noch angezeigten ersten. Er ist für das dritte Schuljahr bestimmt. Während der sachliche Gehalt des ersten sich auf allgemein menschlichem, bzw. internationalem Gebiete bewegte, führt uns der des zweiten Teiles nun auf den nationalen Boden Frankreichs und in das bürgerliche, industrielle und kommerzielle Leben und Treiben seiner Bewohner, oder, wie die Überschrift des Ganzen lautet: A travers la France. Das geschieht in 50 einzelnen Abschnitten, von denen nur die letzten 4 (6 Gasconnaden, 1 Fabel von Lafontaine, 1 Gedicht von Nadaud, 1 Erzählung von Malot und ein Resümee über Frankreichs natürliche Vorteile und dessen Regionen und Provinzen nach E. Reclus und Caumont) und der 24. (Erzählung von Révillon) ohne besondere Behandlung mitgeteilt werden. Von den übrigen 44 Abschnitten enthalten je 44 ein französisches Lesestück mit gegen 95 Unterteilen und eine leçon de choses, 41 eine ‚Grammaire' und 25 ein Thème. Sieben der Lesestücke sind Gedichte von Nibor, Florian, Coppée und N. Martin, die übrigen stellen dar: Begebenheiten und Erlebnisse aus dem bretonischen Fischer- und Seemannsleben nach Mallet und Lichtenberger, sittliche Züge aus dem Familien- und Schul-, Handels- und Verkehrsleben überhaupt nach Carré und Moy, Halt, Bédel, Chéron de la Bruyère; sodann geht es über die Normandie und ihre Bewohner, bzw. von den nordwestlichen

Handelshäfen und -plätzen zu dem gewerbreichen Norden und Nordosten mit ihrem Kohlen- und Bergbau nach Halt, Banderet, Pape-Carpantier. Nach einem längeren Aufenthalt im Seinebecken und dessen Hauptstadt Paris (nach Erckmann-Chatrian) steigen wir zum Jura hinunter und machen von da dem Creusot mit seinen Gruben und Fabriken einen längeren Besuch (nach Bruno und Bruno, Maupassant und Hanotaux), um schließlich in Lyon bei dem Weber Jacquard, im Languedoc bei dem Schöpfer des Südkanals Riquet einzukehren und schließlich über die Gascogne (s. o.) bei den Landes zu enden. Diesen in Form von Beschreibungen, Schilderungen, Erzählungen und Gesprächen gegebenen Gesamtdarstellungen folgen ebenso viele leçons de choses, deren Gegenstände sich meist direkt aus dem eben beschriebenen Lesestoffe ergeben und ebenfalls stets in zusammenhängender Weise beschrieben und geschildert werden, wie z. B.: die Bretagne und Bretonen, Küste und Moore, Meer, Fische und Fischfang, Winde, Schiffe und Schiffsmannschaft, bretonische Städte, Verkehrsmittel und deren Einrichtung (namentlich Eisenbahn); von hier aus: gute und schlechte Eigenschaften, bürgerliche, persönliche und religiöse Pflichten, öffentlicher Unterricht; bei Havre: Hafen und Paketboot; bei den Fabrikzentren: Bäume und Kohle, Bergleute, Nutz- und Edelmetalle, Nutz- und Edelsteine; in Paris: Lage der Stadt, ihre Einteilung, Straßen, Plätze, Boulevards, Denkmäler, Verkehrsmittel und Volksbelustigungen; beim Jura und dem Massif central: Eisen und Stahl mit ihrer Verfertigung und Verwendung; bei Jacquard: Weberei und Webstoffe; bei Riquet: Kanäle und Kanalbauten. Diesen beiderlei französischen Texten und den ihnen manchmal noch beigegebenen Phrases détachées schließt sich die „Grammaire" an. Diese enthält oder entwickelt freilich selbst keine sogenannten grammatischen Regeln, sondern weist in bezug auf solche, zum Teil zur Répétition, auf die Paragraphen einer Grammatik hin, die uns noch nicht vorlag und dem Buche selbst auch nicht beigelegt war. Wenn so das formale Element der an die Sachstoffe beider Art sich anschließen sollenden grammatischen Bildung gewissermaßen nur angedeutet wird, so wird dafür das logische um so gründlicher und ausgiebiger entwickelt und behandelt in der sogenannten „Bedeutungslehre" grammatischer, d. h. (also nun) syntaktischer Beziehungen und Erscheinungen, wie Subjekt, Prädikat, Adverbiale, Genus Verbi, Objekt usw. und ihrer Ausdrucksmittel. Unter Namen und Wesen dieser „Bedeutungslehre" fällt darum ferner ganz besonders alles das, was man sonst wohl unter „Konstruktion" und „Rektion" verstand und versteht, endlich, damit wieder zusammenhängend, die Angabe und Begründung des verschiedenartigsten phraseologischen Details. Daß aber unter Begriff und Wesen der „Bedeutungslehre" hier erst recht die französische Umschreibung der Bedeutung eines französischen Wortes durch andere französische Wörter, die französische Erklärung eines französischen Wortes aus seiner Ableitung und Bildung von anderen französischen Wörtern fällt, dürfte nach dem ganzen methodischen Charakter des Buches kaum nötig sein, besonders bemerkt und erklärt zu werden. Das grammatische Pensum selbst, auf welches als nach einer Grammatik zu behandelnd immer nur hingewiesen wird, ist in der Hauptsache das der sogenannten unregelmäßigen Verben, sowie Ergänzungen und Erweiterungen zur Nominallehre und zu den inflexiblen Redeteilen. Die „Exercices", die sich immer an „Grammatik" und „Bedeutungslehre" anschließen, verlangen einerseits: Unterhaltung und Gespräch über das Gelesene, Bericht und Wiedergabe desselben,

Style en action und Rédaction, Selbstfertigung von Schilderungen, Beschreibungen, Erzählungen, Erdichtungen darüber, andererseits: Formen suchen und bilden, Sätze konjugieren und bilden, Werte einsetzen und umbilden, Tempora, Numeri, Modi, Personen und Genera ändern, Satzgefüge und Satzverbindungen herstellen, Satzglieder umschreiben oder hervorheben, Wörter bilden oder ableiten, Satzglieder oder Sätze einsetzen oder auslassen, Gelesenes disponieren, bzw. klassifizieren oder gruppieren u. dgl. Nach diesem 114 Seiten umfassenden eigentlichen Texte des Buches folgt das den französischen Texten, ja zum Teil auch der Grammaire und den Exercices nachgehende, noch mit manchen aufklärenden Nachweisen versehene Wörterverzeichnis (24 Seiten) und das alphabetische französisch-deutsche Wörterbuch mit phraseologischen Angaben (49 Seiten) unter ziffernmäßiger Bezeichnung der Stelle, wo das Wort zum ersten Male vorkommt: auch das ein mehrfach nutzbares Hilfsmittel zur richtigen Ausnutzung und Verwendung des Gelesenen!

12./14. Dir. Dr. **R. Fricke**, Le langage de nos enfants. Cours primaire de français. Französisch für Anfänger. Wien 1906/07, F. Tempsky, und Leipzig, G. Freytag.

a) I. Cours élémentaire. I. Teil (für Sexta). X u. 202 S. Geb. 2 M.

b) III. Cours supérieur. III. Teil (für Quarta und Tertia). 192 S. Geb. 2 M.

c) Begleitwort zu „Le langage de nos enfants." 13 S. Wird auf Anfordern in beliebiger Zahl der Abdrücke gratis übersandt.

Dieser Lehrgang will dem Französischen da, wo es als erste fremde Sprache auftritt, die richtige Stellung im gesamten Lehrplane geben, die Unterrichtserfolge in diesem Lehrgegenstande steigern und doch gleichzeitig den Schülern die Erlernung erleichtern. Es hat also zunächst solche höhere Knabenschulen mit lateinlosem Unterbau im Auge, wie sie oben (in der Einleitung und in der methodisch-didaktischen Abteilung) charakterisiert wurden. Das Buch könnte aber ebensogut dem Anfangsunterricht an höheren Mädchenschulen und an gehobenen Volksschulen (da vielleicht in gekürzter Gestalt) zugrunde gelegt werden — und warum? Weil es auf dem auch von uns hier und anderwärts oft vertretenen Standpunkte steht, daß wir mindestens ein Jahr zu früh auf unseren Schulen mit dem fremdsprachlichen Unterricht beginnen. Mit der alten grammatisierenden Methode à la Plötz und Ostermann war bei neun- bis zehnjährigen Schülern auf deduktivem Wege immerhin noch etwas zu machen: man legte eben in sie das hinein, was noch nicht drin war und hineinkommen sollte, und man pfropfte ihnen das auf, was sie tragen oder hervorbringen sollten. Aber wenn der Sprachunterricht auf Grund der direkten oder indirekten Anschauung getrieben und die Wort-, Formen- oder Satzwerte induktiv gewonnen werden sollen, da reicht — das werden alle diejenigen mit Trauern bestätigen, die je den lateinischen Anfangsunterricht nach Perthes' Grundsätzen und Lehrbüchern erteilt haben — die muttersprachliche Vorbildung der Schüler unserer fremdsprachlichen Anfangsklassen nicht aus. Es muß vielmehr, so sehr sich auch Perthes dagegen sträubte, und andere, auch Neusprachler, sich noch heute dagegen sträuben, die fremdsprachliche Stunde zugleich oder schon vorher eine deutsche Lehrstunde werden, ja der fremdsprachliche Unterricht ebenso erst zur Magd des deutschen werden, wie man es früher der Lektüre im Verhältnis zur Grammatik nachsagte.

Es werden also hier mindestens zugleich mit, wenn nicht vor dem fremdsprachlichen Lehrgehalt die oben angegebenen Werte in der Muttersprache entwickelt. Was dabei mühelos durch die (doppelte) Anschauung gewonnen, oder zwanglos aus dem Elementarunterricht vorausgesetzt werden kann, das wird natürlich sofort anstandslos auf das fremde Sprachgebiet übertragen. Der Verfasser nimmt überhaupt sein Gutes, wo er es findet; er scheut z. B. weder vor Bildern oder Karten, noch vor leçons de choses, aber auch nicht vor Einzelwörtern, -begriffen oder -sätzen zurück, veranstaltet gruppierende Repetitionen von Wörtern, Formen und Sätzen, gibt aber auch Paradigmentafeln und zusammenhängende formale Reihen in großer Zahl und Reichhaltigkeit, so daß bei einigem guten Willen jeder das Buch im Unterricht Benutzende sich mit ihm als Ganzem befreunden kann, ohne seiner methodisch-didaktischen Überzeugung im einzelnen untreu werden zu müssen. Soviel über das Werk, namentlich dessen ersten Teil, im allgemeinen! Im einzelnen möchten wir es erst besprechen, wenn uns auch der zweite Teil, welcher doch die Brücke zwischen dem ersten und dritten Teil schlagen soll, erst noch zur Besprechung eingesandt und vielleicht auch etwas von der in Aussicht gestellten und mittlerweile hoffentlich erschienenen Mittelstufe zugegangen sein wird.

II. Abteilung.

Zur Entwickelungsgeschichte der Schule.

A. Deutschland.

Von Schulrat **H. Scherer** in Büdingen.

B. Österreich.

Von Landesschulinspektor Dr. **Wilhelm Zenz** in Linz a. d. Donau.

C. Die Schweiz.

Von Schuldirektor **Ed. Balsiger** in Bern.

A. Deutschland.

Von Schulrat H. Scherer in Büdingen.

I. Wechselbeziehungen zwischen Schule und Leben.

Die heutige Volksschule hat eine Entwicklungszeit von kaum 100 Jahren hinter sich; denn sie ist ein Kind der Aufklärungszeit. Der in dieser Zeit aufstrebende absolute Staat machte die Volksbildung seinen volkswirtschaftlichen Zwecken dienstbar; „die Schule sollte der Hauptsache nach durch ihren Unterricht und die dadurch bewirkte Aufklärung der Köpfe die Erwerbstüchtigkeit der niederen Stände fördern und damit zur Hebung des allgemeinen Volkswohlstandes beitragen". (Rißmann, Geschichte des deutschen Lehrervereins, II, 4, 60.) Infolgedessen erhielt die Volksschule den Charakter einer Armenschule; sie diente der für den Staatszweck berechneten Bildung des niederen Volkes. Der anfangs des 19. Jahrhunderts die Entwicklung des höheren Schulwesens stark befruchtende Neuhumanismus, der die Bildung zur Persönlichkeit durch harmonische Entwicklung aller im Menschen liegenden Kräfte als Bildungsideal aufstellte, unter dessen Einfluß auch Pestalozzi stand, konnte auf das Volksschulwesen keinen Einfluß ausüben; denn die allgemeine Begeisterung für dieses Bildungsideal, die in der Zeit der Erniedrigung des deutschen Volkes auch die maßgebenden Faktoren im Staats- und Schulwesen ergriff und ihre Blicke auch auf die Volksschule als auf einen Rettungsanker hinlenkte, machte bald den von Österreich über Deutschland sich ausbreitenden reaktionären Bestrebungen Platz, die in der Verfolgung des humanistischen Bildungsideals den größten Feind des absoluten Staates erblickten. Freiherr v. Stein erstrebte „ein wahrhaft deutsches Staatswesen, gegründet auf ein freies Bürgertum, gestützt und getragen durch die Selbstverwaltung der Gemeinden und Provinzen, vergeistigt durch die echte Freiheit auf dem Boden der Gesetze"; ein solches Staatswesen war ohne eine allgemeine und einheitliche Volksbildung im wahren Sinne des Wortes nicht möglich. Auf eine solche Volksschule wies auch Fichte in seinen „Reden an die deutsche Nation" (1808) hin; sie sollte die geistigen Kräfte „von innen heraus" entwickeln, die edlen Lebensprinzipien anreizen und nähren und so ein „physisch und moralisch kräftiges Geschlecht" heranziehen, durch welches eine bessere Zukunft hervorgerufen werden kann. Man sandte aus allen Teilen Deutschlands, besonders aus Preußen, Schulmänner zu Pestalozzi, um zu den Füßen des Meisters den neuen pädagogischen Geist in sich aufzunehmen; durch

*) Den Ausführungen haben die im ersten Teile des Pädag. Jahresb. unter II, 4 u. 5 bezeichneten Schriften und Zeitschriften als Quellen gedient.

sie kam dieser Geist nach Deutschland, in den deutschen Lehrerstand, der durch ihn zu neuer Lebenstätigkeit angeregt wurde. Aber die bald über Deutschland hereinbrechende Reaktion gebot dieser Tätigkeit bald Einhalt; sie fand eine kräftige Stütze in der als Gegensatz zur Aufklärung eintretenden Romantik, welche im allgemeinen nicht bildungsfreundlich war. Denn sie sah in der von der Aufklärung gepflegten Verstandeskultur, der doch in der Hauptsache auch die Volksschule diente, eine Schädigung des Volkslebens; ihr gegenüber betonte man die Pflege des Gemütslebens durch einen mystischen Offenbarungsglauben. Zwar hat der in der Romantik wurzelnde Schleiermacher dieser Reaktion nicht gedient; allein das von ihm aufgestellte, die Einseitigkeiten des Rationalismus wie die der Romantik vermeidende Bildungsideal konnte in der Volksschule nicht zur Geltung gelangen. Denn die maßgebenden Faktoren im Schulwesen sorgten dafür, daß diesem Ideal die Türen der Volksschulen verschlossen blieben; der aus dem Geiste Steins und Fichtes geborene Süvernsche Schulgesetzentwurf von 1819, durch welchen eine deutsche Nationalschule geschaffen worden wäre, kam nicht zur Ausführung, und die Volksschule blieb infolgedessen eine von der Kirche beherrschte Armenschule. Die Kirche aber sah in der Reaktion im Verein mit der Romantik ihre besten Freunde; an dieser Tatsache konnte auch Schleiermacher nichts ändern. Der Staat sah in der Kirche das beste Organ der Schulverwaltung; denn die Geistlichen waren damals noch in Schulsachen besser orientiert wie ein großer Teil des mangelhaft ausgebildeten Lehrerstandes. Allerdings sah der Staat das Volksschulwesen als seine Domäne an; der Geistliche war als Schulinspektor ein Organ des Staates. Aber die Zeit war vorüber, in der man, wie das preußische Oberkonsistorium in einem Bericht (1799) sagte, den Wunsch hatte, „daß der Religionsunterricht auf die allgemeinen Wahrheiten der Religion und auf die allen kirchlichen Parteien gemeinschaftliche Sittenlehre eingeschränkt werde"; der von der Romantik getragene Pietismus hatte auf den durch die harten Schicksalsschläge am Anfange des 19. Jahrhunderts vorbereitenden Boden im deutschen Volke seinen Samen ausgestreut und dasselbe der Kirche in die Arme getrieben. Mit dem Pietismus vereinigte sich bald hinsichtlich der Beherrschung des Schulwesens die Orthodoxie; aus diesem Bunde gingen die preußischen Regulative von 1854 hervor, in welchen sich der Geist widerspiegelt, der damals das ganze deutsche Volksschulwesen beherrschte.

In dieser schweren Zeit hatte die Volksbildung durch die Volksschule nur in dem Bürgerstand der größeren Städte einen Förderer; er allein erkannte den wirtschaftlichen Wert einer gesteigerten Volksbildung. Denn durch den Aufschwung von Industrie und Handel seit den dreißiger Jahren des 19. Jahrhunderts war der Bürgerstand an die Spitze der deutschen Kulturbewegung getreten; freier Wettbewerb im wirtschaftlichen und Freiheit der Meinungsäußerung im politischen Leben waren die Kernpunkte seines Strebens. Damit aber war die Forderung einer erhöhten Schulbildung gegeben; denn nur der gebildete Mensch hat ein Verständnis für die Freiheit im wirtschaftlichen und politischen Leben und kann von ihr den richtigen Gebrauch machen. Das städtische Schulwesen wurde daher von der Reaktion weniger berührt als das ländliche; von hier aus ging daher auch das neue Leben aus, das mit den siebziger Jahren sich auf dem Gebiete der Volksschule zu entwickeln begann. Leider war aber in dieser Zeit im Bürgertum nicht mehr für die allgemeine Volksbildung das Interesse vorhanden, das in den vierziger

und fünfziger Jahren des 19. Jahrhunderts zu finden war; durch die sich rasch entwickelnde Realschule war ihm eine besondere Schule entstanden, die sein Interesse auf sich und von der Volksschule abzog. Dennoch begann eine neue Zeit für die Volksschule; es entstanden fast in allen deutschen Ländern neue Schulgesetze oder Bestimmungen, welche der Volksschule neue Aufgaben steckten, vor allen Dingen aber ihre nationale Aufgabe betonten. Der Bürgerstand, für den neben der Realschule noch eine besondere Schule, die „Mittelschule", geschaffen wurde, verlor aber immer mehr das Interesse an der Volksschule; dagegen gewann sie einen neuen Freund in dem durch das Aufblühen der Großindustrie rasch emporwachsenden Arbeiterstand; denn sie war ja die Bildungsanstalt der Kinder dieses Standes, der in der Bildung seine größte Macht erblickte. Die maßgebenden Faktoren im Staatsleben sahen nicht ein und sehen es bis heute noch nicht ein, daß durch den Mangel einer einheitlich gegliederten deutschen Nationalschule die Volksschule, namentlich in den Städten, zur Schule des Arbeiterstandes werden muß; sie sieht auch nicht ein, daß damit der Volksschullehrerstand in die Interessensphäre des Arbeiterstandes hineingezogen werden muß. Hätte man seitens der maßgebenden Faktoren im Staatsleben rechtzeitig den berechtigten Forderungen des Arbeiterstandes entsprochen, so wäre die Sozialdemokratie zu keiner das Staatswesen bedrohenden Macht geworden; man würde auch den Volksschullehrerstand durch das Verhalten gegenüber den berechtigten Forderungen in die Reihe der Sozialdemokraten treiben, wenn nicht in dem Stand zuviel nationaler und staatlicher Sinn vorhanden wäre. Immerhin sollte der Staat nicht verkennen, daß auch dieser Sinn mit der Zeit geschwächt werden muß. Vor allen Dingen sollte er, um dies zu verhüten, dem Volksschullehrerstand die ihm gebührende wirtschaftliche und soziale Stellung anweisen; er sollte ihn von dem die Entwicklung des Volksschulwesens hemmenden Einfluß der Kirche befreien, der auch noch in solchen Ländern vorhanden ist, wo die Schulaufsicht in der Hauptsache in den Händen von Fachmännern ruht. Er sollte das nationale Schulwesen einheitlich gliedern und auch die Lehrerbildungsanstalten in diesen einheitlichen Organismus einreihen; er sollte die Volks- und Fortbildungsschulen und die Lehrerbildungsanstalten zeitgemäß ausbauen. Die Volksschule kann in ihrer gegenwärtigen Gestalt nicht mehr die Aufgabe erfüllen, welche die Zeit an sie stellt; sie bedarf einer Reform nach Inhalt und Form und einer Ergänzung durch die Fortbildungsschule.

„Der Kampf um die Organisation unseres gesamten Schulwesens, angeregt von den praktischen Forderungen unserer Zeit, ist auf der ganzen Front von der Volksschule bis zur Hochschule entbrannt. Wer einen Einblick in diesen heftigen und verworrenen Streit zu gewinnen sucht, wird zunächst fast betäubt vom Gewirr der Stimmen zurückweichen, und er wird Mühe haben, sich ein eigenes, freies Urteil zu bilden." (Prof. Fr. v. Thiersch; Der Säemann.) Aber dennoch wird man beim näheren Eingehen auf die verschiedenen Ansichten über die Gestaltung des deutschen Schulwesens immer die tiefgreifende Frage auftreten sehen: „Was kann geschehen, um dem Vaterland eine glückliche und große Zukunft zu sichern?" (Rein, Deutsche Schulerziehung; II, 4, 28.) Deshalb muß auch die Entwicklung des Erziehungs- und Bildungswesens einen im Zusammenhang mit der Entwicklung des nationalen Kulturlebens betrachtet werden; es muß als ein mächtiger Faktor desselben erscheinen. „Denn darin werden alle übereinstimmen, daß das wahre Nationalkapital eines Volkes nicht in den Reichtümern liegt, die es

durch Industrie, Technik und Handel gewinnt, da der materielle Besitz vergänglicher und relativer Natur ist, sondern in der Unverwüstlichkeit der Arbeitskraft, die mit jeder neuen Generation einsetzt, von deren Frische und Spannkraft das Gedeihen der Kulturarbeit in allen ihren Zweigen und aller Fortschritt abhängt." (Rein a. a. O.) Je höher daher ein Volk in seiner Kultur steigt, desto mehr Wert legt es auf die Bildung seiner Jugend, desto größere Mittel verwendet es auf die Hebung des öffentlichen Schulwesens; das Schulwesen ist daher ein Gradmesser der Kultur eines Volkes. Die durch dasselbe vermittelte Volksbildung hat auch schon frühzeitig auf die Entwicklung des nationalen Kulturlebens eingewirkt; denn kaum hatte sich das Band, welches das Bildungswesen an die Kirche fesselte, etwas gelockert, so wandten sich die geschulten Geister gegen die Lehren der Kirche und übten an derselben Kritik. Sie machten damit zugleich die Bahn frei für die Verbreitung der Bildung unter das Volk; der Boden für die Entstehung der Volksschule wurde zubereitet. Erst nachdem das Volk nicht bloß von den Fesseln des Klerikalismus, sondern auch von denen des Feudalismus befreit worden war, da konnte die Volksschule ihren Samen ausstreuen, der unter dem Schutze und der Fürsorge des Staates zur Pflanze heranwuchs; allerdings mußte sie bis auf den heutigen Tag ihr Leben oft kümmerlich fristen, besonders infolge der immer noch nicht völlig beseitigten Fesseln, die sie an die Kirche knüpft, infolgedessen die großen einheitlichen Ziele des nationalen Bildungswesens und dessen große Bedeutung für die Volksbildung nicht zur vollen Geltung kamen.

„Auf fast allen Lehrgebieten der Gegenwart offenbart sich ein merklicher Umschwung, welcher auf die Seite der praktischen Ausbildung hinzielt; mit lebhaftem Nachdruck wird neben den Fächern der allgemeinen Bildung auch das unmittelbare Verhältnis des Menschen zu der ihn umgebenden sachlichen Welt zu fördern gesucht." (Prof. v. Thiersch; Der Säemann.) Schon in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts hat Wagemann in seiner Schrift: „Über die Bildung des Volkes zur Industrie" diesen Gedanken zum Ausdruck gebracht; die von ihm gegründete Industrieschule in Göttingen war eine Verbindung des gewerblichen Unterrichts mit der Volksschule jener Zeit. Die ganze Entwicklung des nationalen Kulturlebens seit dieser Zeit forderte die Entwicklung des Schulwesens nach dieser Richtung; allein auch in dieser Hinsicht geht es nur langsam vorwärts. In der Theorie allerdings überstürzten sich die Reformbestrebungen; hier löst eine extreme Forderung die andere ab. „Heutigestags," sagt der bekannte Schriftsteller Otto Ernst (Des Kindes Freiheit und Freude) mit Recht, „kann man der Wiedergeburt der Pädagogik nicht besser dienen, als wenn man zunächst jene liebe Leutchen abschüttelt, die bei allen solchen Fragen unverantwortlich mitreden und immer die extremsten Forderungen erheben, weil sie über eine extreme Unkenntnis der realen Verhältnisse und Möglichkeiten verfügen. Es ist das unvermeidliche Schicksal neuer und guter Gedanken, daß sie bornierte und fanatische Anhänger finden, die sie bis zum Unsinn übertreiben; es ist die Tragik großer Ideen, daß sie in den kleinen Köpfen klein werden müssen . . . Und so hat sich denn auch der große und herrliche Gedanke einer Renaissance der Pädagogik durch Befreiung der Kindesseele von einem enggeistigen und engherzigen Zwange in gewissen Köpfen zu einem vollständigen pädagogischen Anarchismus ausgewachsen". Wer nicht mittut, gilt für rückständig! Und doch arbeiten diese Stürmer und Dränger, welche die Geschichte der Pädagogik nicht kennen, der

Reaktion geradezu in die Hände; mancher große Gedanke gelangt nicht rechtzeitig zur Ausführung, weil er durch die Stürmer und Dränger diskreditiert wird. Dazu kommt noch der pädagogische Byzantinismus, der vielfach in der pädagogischen Presse zu finden ist; wenn ein gewisser Professor etwas geredet oder geschrieben hat, dann hat ein Unfehlbarer seine Gedanken verkündet! Und endlich ist für die Fortentwicklung des Volksschulwesens die Nachäfferei der „klassischen" Bildung seitens des Volksschullehrerstandes von großem Nachteil! Das fremdsprachliche Wissen wird von ihm zum Schaden der nationalen, realistischen und technischen Bildung vielfach überschätzt.

So sehen wir in unserer Zeit, die, wie schon oft erwähnt, eine Zeit des Übergangs ist, zwei mächtige Strömungen miteinander ringen; auf der einen Seite finden wir ein zähes Festhalten am Alten, auf der andern ein ungestümes Drängen nach dem Neuen. Mit einer Geschwindigkeit, wie man sie im deutschen Kulturleben vorher noch nicht gesehen hat, hob sich Deutschland aus der Landes- und Reichswirtschaft hinaus in das Gebiet der Weltwirtschaft; zu diesem wirtschaftlichen Aufschwunge mußte sich notwendig ein Aufschwung in der deutschen Volksbildung gesellen. Aber die Kämpfe zwischen der Reaktion und dem Fortschritt waren noch heftiger wie auf dem wirtschaftlichen Gebiet; hier war es vor allen Dingen auch die Schulverwaltung, namentlich in Preußen, welche der neuen Zeit kein oder nur wenig Verständnis entgegenbrachte. Sie hat es, dieser Vorwurf kann ihr nicht erspart werden, verschuldet, daß sich eine Schar „Neuerer" herausgebildet hat, welche mit laut schallenden Schlägen an ihre Schilde pocht und stürmisch eine gänzliche Umgestaltung des Schulwesens verlangt; ihr gegenüber haben die ruhigen Reformbestreber einen schweren Stand. Aber ein Gedanke beherrscht alle Schulmänner, welche nach einer Reform des deutschen Bildungswesens streben, nämlich der: Wir wollen eine deutsche, eine nationale Bildung! Wir gedenken in schmerzlicher Erinnerung der Überwucherung germanischer Eigenart durch eine fremdländische Bildung; wir wissen und fühlen es, welche Fesseln in Recht und Verwaltung durch die letztere dem deutschen Geistesleben angeschmiedet worden sind. Und darum fordern wir den Aufbau des deutschen Schul- und Bildungswesens auf nationaler Grundlage, „die Durchdringung des gesamten Volksgeistes mit der pädagogischen Idee, den einheitlichen Auf- und Ausbau des ganzen Erziehungswesens auf der Grundlage freien Menschentums und edlen Deutschtums nach dem Gebote der Zeit". (G. Siegert.) Die Herrschaft Roms in der Schule hinsichtlich des Religions- und Sprachunterrichts sowohl als hinsichtlich der Schulverwaltung ist dahin; das gesteht auch Prof. M. Spahn („Der Kampf um die Schule"; II, 4, 66) offen zu. „Die Katholiken," so äußert er sich, „fügten sich der Einsicht, daß von den beiden sozialen Autoritäten, die nach ihrer Natur und ihrer Selbsterhaltung willen im Wettbewerb Anteil an der Schule nehmen, der Staat es heute ist, der den Vorrang vor der Kirche mit Erfolg erstrebt. Denn er ist in engerer Verbindung mit der nationalen Gesellschaft der Gegenwart. Er verfügt auch über zweckmäßigere Mittel, um jeder Organisation des Schulwesens zu Hilfe zu kommen." Aber beendigt ist der Kampf weder in der Schulverwaltung noch im Schulwesen selbst; noch hat die Kirche in beiden Gebieten großen Einfluß, noch drücken in der Volksbildung die römischen Fesseln recht hart. Noch ist, in Preußen namentlich, das Ministerium des Kultus mit dem des Unterrichts verquickt; noch herrscht im Sprach- und Religionsunterricht der Romanismus;

aber die Reformer sind auch eifrig an der Arbeit, um diese Bollwerke zu zerstören. Die deutsche Lehrerschaft kämpft unablässig um die nationale Schule und die Befreiung der Schule hinsichtlich der Verwaltung vom Kirchentum und Bureaukratismus; der deutsche Elternbund erstrebt „eine Reform des gesamten deutschen Unterrichts- und Erziehungswesens" mit dem Ziele „einer national-volkstümlichen Erziehung vom Kindergarten bis zur Hochschule" und sucht dieses Ziel zu erreichen „durch umfassende Rücksichtnahme auf vaterländische Geschichte, Kultur, Sprache und Literatur und durch zeitgemäße Einschränkung des Unterrichts in den toten Sprachen". Diesem Streben der Eltern kommt das von Schul- und Staatsmännern entgegen, das gesamte öffentliche Erziehungswesen einer reichsgesetzlichen Regelung zu unterwerfen; denn dadurch erst könnte die deutsche Bildung die notwendige Einheitlichkeit und Geschlossenheit erhalten, nur dadurch könnte eine einheitliche Organisation des gesamten Bildungswesens auf dem Boden der deutschen Kultur nach den Bedürfnissen der lebendigen Gegenwart geschaffen werden.

Die Erziehungsfrage ist auf dem Mannheimer sozialdemokratischen Parteitage 1906 zum ersten Male grundsätzlich Gegenstand der Verhandlung gewesen; von den dort aufgestellten Gesichtspunkten aus bespricht H. Schulz das Verhältnis der Sozialdemokratie zur Schule (II, 4, 67). Er stellt einen energischen Kampf der Sozialdemokratie um die Schule in Aussicht und glaubt, daß sie in der Zukunft einen großen Einfluß auf die Schule ausüben werde. „Wir haben nicht spekulativ nach einem Ziel der Erziehung auszuschauen, sondern wir müssen die Tatsachen des ökonomischen Lebens zu begreifen und aus ihnen sowohl die gegenwärtigen als auch die zukünftigen Wege der Erziehung zu erkennen suchen; aus dem zeitlich begrenzten ökonomischen Ziele ergibt sich auch in entsprechender Ableitung das pädagogische Ziel." Marx versteht unter Bildung drei Dinge: 1. geistige Bildung; 2. körperliche Ausbildung, solche, wie sie in den gymnastischen Schulen und durch militärische Übungen gegeben wird; 3. polytechnische Erziehung, welche die allgemeinen wissenschaftlichen Grundsätze aller Produktionsprozesse mitteilt und die gleichzeitig das Kind und die junge Person einweiht in den praktischen Gebrauch und Handhabung der elementarischen Instrumente aller Geschäfte. Diese Bildung soll sich vom 9.—17. Jahre nach den angegebenen drei Stufen vollziehen; die Grundlage der sozialdemokratischen Erziehung auf den drei Stufen ist die körperliche Arbeit. „Die Arbeit hat die Menschheit zu dem gemacht, was sie heute ist; sie steht am Anfange der kulturellen Entwicklung, sie hat die Kultur bis auf die heutige Höhe geführt" und „wird auch die Erlösung der Menschheit aus ihrer heutigen ökonomischen und geistigen Unfreiheit bewirken". Denn mit der körperlichen Arbeit soll die geistige eng verbunden und verschmolzen werden; durch diese körperlich-geistige Arbeit soll der Schüler „planmäßig in das Wesen und in den Zusammenhang des gesamten Produktionsprozesses, der Grundlage der sozialen Organisation, eingeführt" werden. Um die Schule diesem ihr von der Sozialdemokratie gesetzten Ziele entgegenzuführen, soll die Schaffung einer Reichsschulgesetzgebung kräftig unterstützt werden; durch dieselbe soll die Beseitigung des Religionsunterrichts und die Einheitlichkeit des Aufbaues vom Kindergarten bis zur Hochschule bei Gleichberechtigung der Geschlechter in allen Schulkörpern herbeigeführt werden. Weiterhin wird noch die Unentgeltlichkeit des Unterrichts, der Lehrmittel und der Verpflegung in den öffentlichen Schulen und die Beihilfe des Staates für die Weiterbildung

befähigter, aber unbemittelter Schüler gefordert; es wird die Demokratisierung der Schulverwaltung in der Richtung gefordert, daß Lehrer, Lehrerinnen und Frauen in sie aufgenommen werden. Aus pädagogischen wie aus sozialen Gründen wird die Ausdehnung der öffentlichen Erziehung auf das vorschulpflichtige Alter durch Schaffung von Kindergärten gefordert; „aus dem gleichen Grunde müssen Schulheime geschaffen werden, in denen obdachlose Schulkinder nach der Schulzeit eine liebevolle Aufnahme und Verpflegung, frei von bureaukratischem und schulmäßigem Zwange finden". Dem von Schulz gesteckten, auf der materialistischen Geschichtsauffassung beruhenden Erziehungsziel können wir nicht zustimmen; denn mit der Ablehnung der materialistischen Geschichtsauffassung müssen wir auch das darauf gegründete Bildungsideal ablehnen. Viele der von Schulz aufgestellten Forderungen sind aber keine aus diesem Bildungsideal notwendig hervorgehende Forderungen; sie werden deshalb auch von vielen Schulmännern, die ein anderes Bildungsideal vertreten, gestellt.

Ein heftiger Kampf gegen das Bildungsideal der auf dem Boden der Wissenschaft und Philosophie unserer Zeit aufgebauten Welt- und Lebensanschauung hat gegen Ende des verflossenen Jahres die klerikale Presse gegen die Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung begonnen; sie knüpft an eine Verfügung der Liegnitzer Regierung an, durch welche die Landräte und Kreisschulinspektoren gewarnt werden, mit der „Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung" in nähere Beziehung zu treten, weil sie „neuerdings eine der christlichen Kirche entgegengesetzte Stellung einnehme". Die kgl. Regierung zog zwar bald nachher, wohl infolge der Kritik in den Tageszeitungen, die Verfügung zurück, allein die klerikale Presse donnerte nun erst recht auf die destruktiven Tendenzen der „Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung" los! Nun läßt es sich ja leicht erklären, daß unter den Tausenden von Büchern, die durch die Gesellschaft namentlich in den „Wanderbibliotheken" vertrieben und verbreitet werden, auch einzelne vorkommen, die, trotzdem sie anerkannt gute Schriftsteller zum Verfasser haben, doch nicht für jedermann eine geeignete Lektüre sind; ihr Inhalt wird wenigstens gar leicht von wenig gebildeten Menschen einseitig oder falsch erfaßt; allein deswegen kann man doch die „Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung" noch nicht des Atheismus beschuldigen. Es dürfte sich empfehlen, in dem von der „Gesellschaft" herausgegebenen Katalog jedem Buch eine kurze Bemerkung über den Leserkreis beizufügen, oder über die Richtung, die Tendenz des Buches. Noch besser aber wäre es, wenn man unserem Volke eine solche religiöse Bildung geben würde, die gegenüber der atheistischen Weltanschauung nicht zu wackeln anfängt und zuletzt umfällt; dieser Gefahr ist nur eine solche religiöse Bildung ausgesetzt, die, wie die heutige unserer Schulen, auf tönernen Füßen steht. Wir können das Volk nicht abschneiden und nicht abgrenzen von dem Strome des Lebens; aber wir können es widerstandsfähig gegen alle destruktiven Tendenzen machen! Die heutige religiöse Schulbildung beruht auf einer vergangenen Welt- und Lebensanschauung und schneidet daher die religiöse Bildung des Kindes ab von der religiösen Welt- und Lebensanschauung unserer Zeit; sie macht es dadurch aber zugleich auch machtlos gegenüber dem Atheismus, der auch ohne die von der „Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung" verbreiteten Bücher gerade in vom Klerikalismus beherrschten Gemeinden um sich greift. Nur der Klerikalismus trägt hieran die Schuld!

II. Erziehungsfragen im allgemeinen.

Die moralische Erziehung, welche Dr. W. Förster in „Schule und Charakter“ (II, 4, 15) eingehend behandelt, steht direkt im Dienste der Charakterbildung; daher müssen ihr auch die geistige, ästhetische und physische Erziehung unterworfen resp. untergeordnet sein. Denn sie alle können zum Unheil für den Menschen werden, wenn dies nicht der Fall ist, denn sie können den Charakter schädigen; „Charakter ist Konzentration und Stärkung der Willenskraft, ist Lösung von der Welt äußerer Reize, ist Freiwerden des Menschen von seinem sinnlichen Selbst, ist Einheit statt Zerrissenheit und Zwiespalt, ist Überwindung jeder Art von Feigheit und Weichlichkeit“. (Förster a. a. O.) Auf Charakterbildung muß der ganze Unterricht hinausgehen; ihr muß aber ganz besonders die Schuldisziplin dienen. Soll aber das letztere der Fall sein, so muß der Lehrer die Quellen kennen, aus denen die Charakterfehler hervorgehen. Eine der am reichlichsten fließenden Quelle ist die Schullüge; aus ihr fließen eine Reihe von Mängeln des Charakters, weshalb sie ganz besonders beachtet werden muß. Soll dies geschehen, so muß man wieder die Quelle untersuchen, aus welcher die Lüge entspringt. Die schlimmsten Versuchungen zur Lüge entstehen aus den Angstgefühlen; sie haben die Feigheit zur Folge, die zur Lüge führt. Sodann haben viele Lügen in der Phantasietätigkeit des Kindes ihre Quellen; sie werden von den meisten Pädagogen zu tragisch genommen. Als eine wirksame Gegenwirkung ist es anzusehen, daß man die Kinder auf die unermeßliche Bedeutung der zuverlässigen Aussage aufmerksam macht und sie im ganzen Schulleben zu einer solchen erzieht. Wird der Phantasielüge nicht entgegengewirkt, so wird sie zur pathologischen Lügenhaftigkeit, bei der die Unterscheidungsfähigkeit zwischen Phantasiegebilden und Außenwelt krankhaft getrübt ist. Bei der heroischen Lüge sind die Motive edel; dennoch muß dem Kinde zum Bewußtsein gebracht werden, daß auch die bestgemeinte Lüge ein verderbliches Spiel ist, weil sie die Wahrheitstreue in allen Beziehungen erschüttert und doch nur scheinbar von Nutzen ist. Die größte Zahl der Schullügen gehört zu den egoistischen Lügen; bei ihnen handelt es sich um die Flucht vor dem Unangenehmen und Peinlichen. Ihnen gegenüber ist es ein heilsames Gegenmittel, einmal das Problem der Wahrhaftigkeit vom Standpunkte der Willensgymnastik, der Kraftstärkung und der Tapferkeit zu besprechen und dem Schüler zum Bewußtsein zu bringen, daß nur der Mensch charaktervoll sein kann, „welcher überhaupt nicht auf das größte Lebensbehagen, sondern auf geistige Stärke und Vollkommenheit gerichtet ist“. (Förster a. a. O.) Soll die Schule durch das Gemeinschaftsleben erziehen, so muß der Lehrer auch die Einzelpersönlichkeit herauszubilden suchen, die den mit diesem Gemeinschaftsleben verbundenen Gefahren Trotz bietet; er muß vor allen Dingen ein tieferes geistiges Ehrgefühl zu wecken suchen, das von der niederen Selbstbehauptung zur höheren Selbstbehauptung hinführt. Als ein Mittel dazu ist das amerikanische „School-city-System“, d. h. der Versuch, die Schule als demokratischen Staat zu organisieren, anzusehen; es geht „von dem pädagogisch richtigen Gedanken aus, sich mit der gewaltigen Erziehungskraft des ‚Klassengeistes‘ zu verbinden, sie sozusagen offiziell anzuerkennen — aber ihr eine verantwortliche und geordnete Organisation zu geben und sie für die Ordnung dadurch zu gewinnen, daß man ihr das Werk der Ordnung anvertraut“. (Förster a. a. O.)

Die „sexuelle Aufklärung der Jugend" ist noch immer ein Gegenstand, der in Zeitschriften und Büchern lebhaft erörtert wird; während man auf der einen Seite eine sehr eingehende Belehrung über die geschlechtlichen Verhältnisse auch in der Oberklasse der Volksschule fordert, ist man anderseits, besonders bei den Schulbehörden, vielfach der Meinung, daß durch einen derartigen Unterricht die Aufmerksamkeit der Schüler gerade auf diese Dinge hingelenkt würde. Von diesem Standpunkte aus hat das preußische Kultusministerium ein Gesuch um Einführung der sexuellen Belehrung in die Schule, das vom „Bund für Mutterschutz" ausging, abschläglich beschieden. Ob aber, wie man anderseits glaubt, die Fortbildungsschule die geeignete Stätte für eine solche Belehrung ist, muß sehr bezweifelt werden; denn hier fehlt die Autorität des Lehrers und Geistlichen, die unbedingt hinter einer solchen Belehrung stehen muß. Sicher ist, daß die sexuelle Aufklärung, wenn sie stattfindet, nur dann erfolgreich und wenigstens unschädlich ist, wenn die ganze Erziehung den Boden für sie bereitet hat; vor allen Dingen muß durch dieselbe der Wille gekräftigt und so der heranwachsende Mensch zur Selbstbeherrschung und Selbstüberwindung herangezogen werden. „Ist die Eroberung vollkommen geistiger Herrschaft über das Sinnliche erst zum vornehmsten Bildungsziel der Jugend gemacht, wird die gesamte Schulleistung in der einen oder anderen Weise auf dieses Ziel bezogen und von ihm inspiriert, ist die Erkenntnis durchgedrungen, daß auch das Wollen gelernt und geübt werden muß und daß Aszese der Durchgangspunkt zu jeder echten Freiheit ist, dann ist es gar nicht nötig, den ganzen Apparat einer besonderen Sexualpädagogik in Bewegung zu setzen. Es genügen wenige Worte, um die sexuelle Triebwelt als das schwerste und wichtigste Übungsfeld für solche Stählung der geistigen Energie und solche Befestigung der sittlichen Freiheit zu bezeichnen." (Förster a. a. O.) Der heutige Schulbetrieb, der fast nur auf Aneignung von Kenntnissen hinausgeht, ist für eine solche Erziehung wenig geeignet; deshalb kann er auch für die sexuelle Belehrung kaum die geeignete Stätte sein. Und doch ist die sexuelle Frage geradezu eine brennende Tagesfrage geworden; die heutige Gesellschaft sieht sich, wie der „Kongreß zur Bekämpfung der Geschlechtskrankheiten" (1906) deutlich gezeigt hat, gezwungen, dieser Frage nahezutreten und alle Mittel zur Lösung des Problems in Erwägung zu ziehen. Man will das Übel bei der Wurzel fassen und glaubt in der sexuellen Belehrung der Jugend ein Mittel hierzu gefunden zu haben; da in den meisten Fällen die Familie diese Aufgabe nicht lösen kann, so soll die Lösung der Schule zufallen. Daß sie allein auch unter den oben angegebenen Voraussetzungen die Frage nicht lösen kann, hat man indessen auch erkannt; daher tritt die Frage in engster Beziehung mit der heutigen Frauenbewegung. (Wilbrandt, Die Frauenarbeit; Salamon, Der Frauenlohn; Marie Heim-Vögtlein, Die Aufgabe der Mutter in der Erziehung der Jugend zur Sittlichkeit; Wielandt, Recht und Pflicht der Frau im Kampfe gegen die Unsittlichkeit; M. Lischnewska, Die geschlechtliche Belehrung der Kinder; Taillie-Grimm, Mutter und Kind; Forell, Seuxelle Fragen.)

Prof. Dr. Förster hat sich auch in einer besonderen Schrift eingehend mit der sexuellen Frage beschäftigt (Sexualethik und Sexualpädagogik; II, 4, 18); er setzt sich in derselben besonders mit den „Modernen" auseinander. Er warnt vor der Überschätzung der intellektuellen Belehrung, zu der unser ganzes Zeitalter hinneigt; es hält den Gedanken, durch aufklärende Belehrung, also reine intellektuelle Beeinflussung, die sexuelle

Verwilderung und Beeinflussung der modernen Jugend zu bannen, für eine Verirrung. „Ist der Mensch nicht in einer höheren Lebensanschauung erzogen, so macht die Belehrung höchstens neugierig nach dem, was sie verschweigt; ... die bloße Aufklärung gibt keinen Schutz, wenn der Gewalt der niederen Impulse nicht durch eine universelle und planmäßige Charakterbildung, vor allem durch eine starke Willensgymnastik vorgebeugt ist . . . Auch das reichste hygienische Wissen über alle sexuellen Gefahren hilft nichts, wenn der Mensch nicht die Kraft hat, im Augenblicke der Versuchung diesem Willen gemäß zu handeln; darum ist der Schutz der Jugend vor der sexuellen Gefahr vielmehr eine Kraftfrage als eine Wissensfrage.“ (Förster a. a. O.) Deshalb muß die Sexualpädagogik in allererster Linie Willenspädagogik sein; der sexuellen Aufklärung kann nur die Stellung einer Nebenrolle zugewiesen werden. Die beste Behandlung besteht gerade darin, die Gedanken von dem sexuellen Gebiete abzulenken; schon vor dem Erwachen der Pubertät muß das Interesse auf andere wertvolle Gebiete hingelenkt und der Zögling auf diesen Gebieten in der Selbstüberwindung geübt werden. „Gegen eine vorbereitende Behandlung der Fortpflanzungsfrage im botanischen und zoologischen Unterrichte ist gewiß nichts einzuwenden; wohl aber möchte ich mich ganz entschieden gegen eine direkte Aufklärung über die Einzelheiten der menschlichen Fortpflanzung vor einer ganzen Klasse aussprechen.“ (Förster a. a. O.) Die Charakterbildung, so fordert Förster, müßte in unserem ganzen Schulbetriebe im Mittelpunkte stehen; besonders müßte, gerade im Interesse der sexuellen Erziehung, das Ehrgefühl gepflegt werden, denn gerade in der Jugend ist das Ehrgefühl „das Fundament aller moralischen Reinlichkeit“. (Förster a. a. O.; siehe auch: B. Lippold, Das Ehrgefühl und die Schule; II, 4, 21.) Weiterhin ist die Erziehung zur Selbsterziehung und Selbstbeherrschung der Phantasie sehr wichtig; wer das versäumt, der erreicht nichts. Ein Hauptmittel für die Einlenkung der Phantasie in die rechten Bahnen ist jedenfalls die körperliche Arbeit; hier kann man, wie schon Pestalozzi betont hat, „den Geist anlernen, bei allem Tun bis in die Fingerspitzen wachsam gegenwärtig zu sein, alles zu kontrollieren und zu beseelen und nichts Unüberlegtes geschehen zu lassen“. (Förster a. a. O.) Und endlich spricht Förster (a. a. O.) als tiefste pädagogische Überzeugung aus, „daß die größte sexualpädagogische Kraft zweifellos die Religion ist“. Denn „all unserem Ringen fehlte ein tiefer Sinn, ja selbst die höchste Willenskultur käme in Gefahr, zu einem bloßen Kraftsport auszuarten, wenn sie nicht eingeordnet würde in jene große geistige Lebensanschauung, die von aller tieferen Religion und Philosophie vertreten wird, die Anschauung nämlich, daß diese Sinnenwelt und dieses irdische Leben nicht die ganze Wirklichkeit, sondern nur die Vorstufe und Vorbereitung zu einer höheren geistigen Welt sei“.

Eingehend hat sich im verflossenen Jahre Prof. Dr. Frz. Walter (Die sexuelle Aufklärung der Jugend; II, 4, 17) mit der Frage beschäftigt; er behandelt dieselbe vom Standpunkte der katholischen Theologen und betont daher ganz besonders die Berücksichtigung und Verwertung religiöser Motive. Gewiß ist man bezüglich der „Aufklärung“ über sexuelle Verhältnisse vielfach viel zu weit gegangen; „sexuelle Dinge müssen, freilich mit dem notwendigen Ernst, mit feinem Zartgefühl (das übrigens einer Mutter im Verkehr mit ihrem Kinde selten fehlen wird), unter weiser Anpassung an den Fortschritt der körperlichen und geistigen Entwicklung des Kindes besprochen werden“. (Walter a. a. O.)

Walter hält „eine gewisse Unterweisung in sexuellen Dingen unter den heute bestehenden Verhältnissen für geboten"; sie soll in erster Linie durch die Eltern geschehen, Geistliche und Lehrer sollen nur ergänzen. Die Zeit für eine solche passende Belehrung ist gekommen, wenn das Kind aus dem naiven Kindesalter, dem Märchenalter, herausgetreten ist; denn im Falle diese Belehrung von dazu berufener Seite unterbleibt, so wird die kindliche Neugierde und Wißbegierde von anderer Seite befriedigt. Walter tritt entschieden der Forderung entgegen, die sexuelle Belehrung „zu einem rein naturwissenschaftlichen Unterricht" zu machen, in dem sogar die Jugend mit dem Bau und der physiologischen Bedeutung der Geschlechtsorgane an der Hand von Abbildungen bekannt gemacht werden soll; „damit ist nicht gesagt, daß Hinweise auf Vorgänge des pflanzlichen und animalischen Lebens überhaupt nicht verwendet werden sollen — im Gegenteil, wird sich gerade an ihre Betrachtung in ganz ungezwungener und unauffälliger Weise manche Bemerkung über die Entstehung des menschlichen Lebens und über die Fortpflanzung des Menschen knüpfen lassen, sondern es muß nur die Klippe vermieden werden, menschliche Beziehungen, Handlungen eines sittlichen Wesens auf die Stufe lediglich analoger Erscheinungen im Tierleben herabzudrücken". (Walter a. a. O.) Es kommt aber, so meint Walter, eine Stunde, wo seitens der Eltern eine weitergehende Aufklärung erfolgen muß; diesen Zeitpunkt müssen die Eltern nach den individuellen Verhältnissen bestimmen. Die Frage: „Sind die Eltern der Aufgabe gewachsen?" glaubt Walter im allgemeinen bejahen zu können; er hält selbst die ungeschickteste Aufklärung seitens der Eltern für besser als das Schweigen. Aber wir sind noch nicht so fest wie Walter davon überzeugt, daß „die Mutter selten zu finden" sein wird, „die sich dieser Aufgabe nicht gewachsen zeigte"; die von ihm geforderten Bedingungen, „mütterlicher Scharfblick, die Sorge für das Wohl des Lieblings und das feine Zartgefühl der wirklichen Natur", sind doch wohl nicht so häufig, wie Walter annimmt. „Moderne" Mütter sind leider heute vielfach in den oberen und unteren Ständen zu finden; hier muß also eingesetzt werden, wenn die Frage der sexuellen Erziehung wirklich gelöst werden soll. Es ist gewiß freudig zu begrüßen, wenn durch Vereine die Eltern über ihre diesbezügliche Pflichten aufgeklärt werden; dabei dürfen, darin stimmen wir mit Walter überein, sittliche und religiöse Empfindungen des Volkes nicht verletzt werden. Solange dieses Ziel noch nicht erreicht ist, müssen Lehrer und Geistliche, so schwer dies auch auszuführen ist, sich an der Lösung der sexuellen Frage beteiligen. Bekanntlich haben schon die Philanthropen in dieser Hinsicht einen Versuch gemacht; allein sie verirrten sich „derart ins Extreme, daß man fast 100 Jahre brauchte, um sich von diesem Mißgriff zu erholen". (Wilhelm, Das sexuelle Leben.) In neuerer Zeit finden allerdings die Verirrungen der Philanthropen Gnade vor den Augen der Lehrerin Lischnewska (Die geschlechtliche Belehrung der Kinder; II, 4, 20); sie glaubt, daß im heutigen Zeitgeist ein empfänglicherer Boden für die Lösung dieser Frage im Sinne der Philanthropisten zu finden sei wie in dem Zeitalter der Aufklärung. Daß heute das Bedürfnis einer Belehrung der Jugend über die sexuellen Vorgänge ein weit größeres wie ehedem ist, wird von Walter u. a. angenommen; es kann auch nicht geleugnet werden. Ebenso schwer wie die Frage nach dem Ort ist die nach der Zeit der Aufklärung zu beantworten; „da das sexuelle Wissen der Jugend nicht um seiner selbst willen gegeben werden soll, sondern mit Rücksicht auf die Sicherung derselben vor sittlicher An-

steckung, so muß natürlich dieser Gesichtspunkt für die Wahl des Augenblicks maßgebend sein". (Walter.) Wir müssen uns mit Walter gegen das in unserer Zeit auftretende Bestreben, das sexuelle Wissen dem Kinde aus dem Grunde zu vermitteln, um seine Kenntnisse, sein Weltbild, zu bereichern, erklären; wenn wir nun auch die sexuelle Aufklärung der Jugend mit Walter an und für sich nicht ablehnen, so müssen wir ihm doch beipflichten, daß sich die diesbezüglichen Belehrungen in der Schule auf gelegentliche Hinweise auf analoge Erscheinungen im Pflanzen- und Tierleben beschränken müssen, und können nicht die Verirrungen billigen, die hier bereits bei Lischnewska (a. a. O.) u. a. vorgekommen sind. „Das Geschlechtsleben des Menschen gehört eben nicht allein zum Bereich des Naturlebens; es fällt ebensosehr und vielleicht noch mehr in den Bereich des Sittlichen, weil der freie Wille berufen ist, den elementar sich regenden Trieb zu regeln und zu zügeln." (Walter.) Für den erfahrenen Lehrer und Geistlichen wird sich aber im Religionsunterricht Gelegenheit finden, an diese Belehrungen im naturgeschichtlichen Unterricht anzuknüpfen; er wird hier „die Ausnahmestellung betonen, die dem vernünftigen Menschenwesen vermöge seines freien Willens gegenüber dem in den übrigen Wesen mit starrer Notwendigkeit sich auswirkenden Naturgesetz der Zeugung zukommt, er wird die Gelegenheit wahrnehmen, das Kind an die Pflicht der Selbstbeherrschung gegenüber dem etwa auftauchenden Trieb oder den Einflüsterungen der Mitschüler zu erinnern". (Walter.) Wir befürchten nicht, wie Walter, daß, wenn die Schule im Anschluß an den naturgeschichtlichen Unterricht auf die sexuellen Verhältnisse etwas weiter eingeht, als es Walter wünscht, „die Gesetzmäßigkeit, die das Kind im Leben der Natur zu sehen gewohnt ist, seinen Gesichtskreis so sehr beherrscht, daß die Regel die Ausnahme — d. h. die exzeptionelle Stellung des Menschen nicht zur Geltung kommen läßt"; auch der moderne, der Entwicklungslehre huldigende Lehrer wird sich des „Unterschieds zwischen menschlicher Willensfreiheit", auch im Sinne der modern psychologischen Auffassung, „und tierischem Instinkt" wohl bewußt sein. Allerdings sind dem Lehrer wie dem Geistlichen in dieser Hinsicht Grenzen gesteckt, die nur Vater und Mutter in geeigneten Fällen überschreiten können; die Rücksicht auf das kindliche Schamgefühl und die Individualität des Kindes und der Lebensverhältnisse desselben bezeichnen diese Grenzen. Wenn das Elternhaus nicht in der Lage ist, über diese Grenzen hinauszugehen, so müssen es im gegebenen Falle, wo dem Kinde sittliche Gefahren drohen, erfahrene Lehrer (Lehrerinnen) und Geistliche tun, selbstverständlich als Vertreter der Eltern unter vier Augen. Daß die Schule resp. Lehrer und Geistliche, wie Walter meint, „nur das von den Eltern Mitgeteilte ergänzen" können, scheint uns auf der falschen Auffassung zu beruhen, als ob alle Eltern in der Lage seien und den Willen hätten, ihre Kinder in sexueller Hinsicht zu belehren; da diese Voraussetzung meistens fehlt, so kann die Schule auch nicht „an das von den Eltern Mitgeteilte anknüpfen als an etwas Bekanntes". Mit Walter aber sind wir der Ansicht, daß der Schularzt resp. der Arzt selten die geeignete Persönlichkeit ist, sexuelle Belehrungen zu erteilen; dazu fehlt ihm meistens das richtige pädagogische Verständnis und Verhältnis zu dem Kinde.

Julian Marcuse behandelt die „sexuelle Pädagogik" in den „Süddeutschen Monatsheften"; er knüpft an die Verhandlungen der „Gesellschaft zur Bekämpfung der Geschlechtskrankheiten" an, die auf ihrer Versammlung in Mannheim (1907) auch die sexuelle Pädagogik zum

Gegenstand der Erörterungen gemacht hatte. „Der entscheidende Punkt, ob überhaupt eine über die Geschlechts- und Fortpflanzungsverhältnisse der organischen Welt aufklärende Erziehungsmethode in das jugendliche Alter verlegt werden solle, fand bei den Pädagogen wie Ärzten, welche beide das Parterre der Versammlung bildeten, nahezu einstimmige Bejahung, und auch die Unterfrage, ob in diesem Falle die Schule ihre Aufgabe in der Übernahme eines diesbezüglichen Unterrichts zu erblicken habe, wurde in gleichem Sinne entschieden, von den einen glattweg, von den andern als notwendiger Ersatz dort, wo das Haus versagt, und das letztere ist in der Gegenwart fast die Regel. Denn nicht nur, daß mit den seltensten Ausnahmen die Eltern der naturwissenschaftlichen Kenntnisse ermangeln, die notwendig sind, um das sexuelle Problem beim Menschen im Zusammenhange mit den Tatsachen der Fortpflanzung bei Tieren und Pflanzen zu betrachten und die Gleichartigkeit der geschlechtlichen Vorgänge im gesamten Bereiche des geschlechtlichen Lebens aufzudecken, meist wird ihnen auch das pädagogische Geschick und die nötige Unbefangenheit abgehen, um mit ihren Kindern Dinge zu besprechen, die bisher als unvereinbar mit Kindererziehung und Sittengesetz galten.“ Die große Bedeutung der elterlichen Erziehung und Belehrung als Vorbereitung und Ergänzung zur schulischen wird auch von Frau Krukenberg, welche auf der Versammlung über den Gegenstand referierte, sehr hoch bewertet; ohne sie wird die Schule ihr Werk nur unvollkommen vollbringen können. „Weniger kompliziert, aber auch weniger imstande, auf individuelle Eigenschaften einzugehen und anzuknüpfen, ist die Intervention der Schule in sexual-pädagogischer Hinsicht, deren Aufgabe zunächst eine didaktische zu sein hat, durch Einführung in die biologischen, anatomischen und physiologischen Tatsachen, die für die Fortpflanzung, die Erhaltung und Vermehrung des Lebens auf der Erde bestimmend sind; . . . die nüchterne, naturwissenschaftliche Behandlungsweise erstickt geradezu jeden etwa keimenden Trieb der sexuellen Sphäre und lenkt Denken und Vorstellungen in die Welt naturwissenschaftlicher Tatsachen und ihres gesetzmäßigen Aufbaues.“ (Marcuse.) Besonders die Botanik ist für sexuelle Belehrungen geeignet, „weil sie das ganze anatomisch-physiologische Problem der Sexualität umfaßt und in ihrem Rahmen allein die des Menschen erörtert werden kann. Als Stoff für den Unterricht kommt hierfür in Frage: 1. die Vorsorge der Eltern für die zu erwartende Nachkommenschaft; 2. die Befruchtung nach äußerer Erscheinung und innerem Vorgang; 3. die Entwicklung des Eies zum Embryo und die besonderen Verhältnisse während derselben; 4. die Geburt bzw. das Verlassen der Eihüllen; 5. die postembryonale Entwicklung bzw. die Aufzucht der Jungen bis zur Geschlechtsreife. Die Besprechung der Befruchtungsvorgänge wird sich einleitend auf die der Blütenpflanzen beschränken; Tier- und Windbestäubung werden erläutert und die Notwendigkeit des Zusammentreffens zweier verschiedenartiger Körperchen, als welche zunächst Samenknospe und Pollenkorn bezeichnet werden dürfen, zur Erzielung einer Nachkommenschaft betont. Unter den Tieren bilden am besten die Fische den Ausgangspunkt; Rogen und Milch sind den Schülern bekannt, ihre Bedeutung wird erklärt, der Begriff äußerer Befruchtung wird gewonnen, zunächst im Gegensatz zu derjenigen der höheren Pflanzen, die als innere Befruchtung erkannt wird. Daß in der Tierwelt die Übertragung des männlichen Zeugungsstoffes in den weiblichen Körper besondere Begattungsorgane erfordert, wird gleichfalls erörtert; auf die spezielle Anatomie und Physiologie

wird jedoch nicht näher eingegangen". (Marcuse a. a. O.) Wo sich Gelegenheit bietet, da ist auch darauf hinzuweisen, „daß die Fortpflanzungsorgane unter allen Organsystemen sich als letzte entwickeln und zugleich, daß zwischen beginnender Entwicklung und funktionsfähiger Reife die lange Periode der Kraftansammlung liegt". Lehrer Höller hat (Die sexuelle Frage und die Schule; II, 4, 19) den Versuch gemacht, den betreffenden Lehrstoff in den Lehrplan für Naturgeschichte einer achtstufigen Volks- und Mittelschule einzugliedern und auf fünf Jahresstufen zu verteilen. „Die sexuelle Aufklärung" ist nach Höller „nur möglich auf dem Boden naturgeschichtlicher Kenntnisse, und so wird die Brücke geschlagen von der modernen Frauenbewegung nach der Schule, die allein befähigt ist, durch den naturgeschichtlichen Unterricht die Erkenntnis der sexuellen Verhältnisse vorzubereiten. Klar und nüchtern sollen die Darlegungen wirken; der Lehrer muß mit der gleichen Unbefangenheit von der Vereinigung der beiden Geschlechter bei einem Säugetier oder dem Menschen reden können wie von der Wind- oder Tierbestäubung. Kühle Wissenschaftlichkeit wird ihres suggestiven Einflusses auf Schüler, die mit ihrem Lehrer eng verwachsen sind, nicht verfehlen, selbst bei denen, die dem Thema der Geschlechtlichkeit beim ersten Anklingen schon eine gewisse lauernde Spannung entgegenbringen. Eine Behandlung der ethischen Bedeutung der sexuellen Frage ohne Heranziehung der Physiologie, ja unter absichtlicher Vermeidung derselben, wie z. B. Förster sie will, kann nur zu leeren Phrasen führen; aber auch dann, wenn der Religions- oder der Moralunterricht die geforderten Grundlagen zu geben gewillt und zu geben imstande sind, muß die völlige Überweisung der sexuellen Aufklärung an einen der beiden bekämpft werden. Ein Zweck wird in dem Falle sicherlich nicht erreicht werden; die sexuellen Dinge werden im Bewußtsein des Schülers nicht unter die übrigen natürlichen Eigenschaften und Funktionen des Menschen und der andern Lebewesen eingereiht, sondern es wird dieses Gebiet allein für sich herausgehoben und durch den Rahmen des seinem Stoff nach fremden Unterrichtsgebietes mit einer Gloriole umgeben, die ein natürlich-unbefangenes Denken und Sprechen nicht nur nicht aufkommen läßt, sondern ihm direkt entgegenwirkt." (Höller a. a. O.) Die Heranziehung der Belehrungen über die sexuellen Verhältnisse des Menschen soll an geeigneter Stelle und mit Rücksicht auf das Alter der Schüler in geeigneter Weise stattfinden; sie soll so geschehen, daß sie den bis zu dem betreffenden Zeitpunkte gewonnenen Unterrichtsergebnissen auf sexuellem Gebiete entspricht. „Die hygienischen Belehrungen vor der Klasse, die an die Besprechung der Genitalapparate angeknüpft werden, sollen sich nicht auf den Geschlechtsverkehr und seine eventuellen Folgen beziehen; auch die Geschlechtsverirrungen sollen nicht Gegenstand öffentlicher Besprechung sein, sondern sie beschränken sich auf die Aufklärung auf die allen Organen gegenüber späteste Entwicklungszeit des Geschlechtsorgans, auf Hinweise auf die Empfindlichkeit und Zartheit desselben, die eine sorgfältige Schonung vor Verletzungen usw. erheischen und gipfeln in dem Versuche, in den aus der Schule zu Entlassenden eine Art von Verantwortungsgefühl gegenüber der Gesellschaft, in der wir leben, zu wecken". (Marcuse.) Von der Versammlung wurde endlich noch die unbedingte Notwendigkeit eines diesbezüglichen Unterrichts in den Lehrerseminaren betont; „denn erst ein völlig geschultes Lehrmaterial wird imstande sein, die sicherlich nicht leichten Aufgaben, die ihm auf diesem Felde erblühen, zu erfüllen. Präzisiert wurden diese Forderungen in die Sätze: a) die

Sexualpädagogik im Seminar muß den Seminaristen mit dem nötigen Wissen in der vorliegenden Frage ausrüsten; b) sie muß die Methode der praktischen Durchführung in der Volksschule lehren, alles in allem also muß sie auf der Grundlage der Erkenntnis die Fähigkeiten zum Unterrichte in der Sexualfrage verleihen". Solange diese Belehrung im Seminar nicht erfolgt, müssen, wie dies bereits mit Erfolg in Breslau geschehen ist, besondere Kurse für Lehrer abgehalten werden, in denen sie neben anderem auch über die Sexualfrage orientiert werden.

Die Frage der „körperlichen Züchtigung" ist Gegenstand eingehender Erörterungen im sächsischen Lehrerverein gewesen; sie hat zur Verwerfung derselben geführt. Wir befürchten aber, daß diese Verwerfung in der Hauptsache doch nur Theorie bleiben wird; in der Praxis wird sie wohl von den meisten doch beibehalten werden, denn „auch das beste Wollen scheitert an den tatsächlichen Verhältnissen". Die Reformer der äußersten Linken, z. B. Ellen Key, Gurlitt und Scharrelmann, verwerfen unbedingt die körperliche Züchtigung; die Mittelpartei der Reformer, welche anknüpfend an das Gute im Bestehenden das Bessere erstrebt, wollen unter gewissen Bedingungen eine körperliche Züchtigung zulassen. Dem ersten der gegen die körperliche Züchtigung gerichteten Sätze: „Bei Handhabung der Schulzucht sind nur pädagogische Zuchtmittel zulässig", wird auch die Mittelpartei zustimmen; sie wird aber allerdings auch der Ansicht sein, daß auch die körperliche Züchtigung ein Erziehungsmittel sein kann, „das im Einklange mit den Anforderungen der Pädagogik steht". Je besser die Erziehung resp. der Unterricht der natürlichen Entwicklung angepaßt wird und je besser die pädagogische Ausbildung der Lehrer wird, desto mehr wird die körperliche Züchtigung als Erziehungsmittel zurücktreten; aber entbehrlich wird sie wohl kaum werden. Denn, das darf nicht vergessen werden, der Lehrer bekommt die meisten Kinder leider schon verzogen; er soll und kann nicht bloß Samen ausstreuen und Keimlinge pflegen, sondern muß auch Unkraut ausjäten! Auch ist nicht jeder Lehrer ein geborener Pädagoge und wird es auch nicht jeder durch die beste berufliche Ausbildung; auch aus diesem Gesichtspunkte betrachtet wird man die körperliche Züchtigung nicht ganz entbehren können. Wir von der Mittelpartei verkennen nicht, daß „mit dem Züchtigungsrecht hohe Gefahren verbunden sind"; denn „mit jedem Schlage setzt der Lehrer seine Ehre, Gemütsruhe und Freiheit aufs Spiel". Wir wissen recht wohl, daß ein Hieb leicht danebengeht und Unheil anrichtet; wir wissen auch recht wohl, daß sich die Wirkung und der Verlauf einer körperlichen Züchtigung nie genau berechnen läßt. Aber wird dies anders werden, wenn die körperliche Züchtigung gänzlich verboten wird? Wird da nicht die Zahl der Lehrer, die trotz des Verbotes doch noch züchtigen und infolge des Verbotes bestraft werden, recht groß werden? Wir befürchten, daß da, wenn es nach Ellen Key ginge, die „unwiderrufliche Absetzung" nicht selten erfolgen müßte. Wir müssen im Interesse der Erziehung unserer Jugend eine wesentliche Herabsetzung der Schülerzahl der Klassen verlangen, damit eine mehr individuelle Erziehung möglich ist, wir müssen ebenso eine dem natürlichen Entwicklungsgange des Kindes angepaßten Unterricht und eine bessere berufliche Ausbildung der Lehrer erstreben; wir müssen auch endlich fordern, daß sittlich verwahrloste Kinder aus der Schule entfernt werden. Aber wenn wir nun auch fordern, daß an die Erziehungspflicht des Hauses größere Anforderungen gestellt werden, so liegt die Erfüllung dieser Forderung weder in unserer Macht, noch in der der Behörde; hier muß man mit gegebenen Faktoren

rechnen. Aber wenn die Forderungen, deren Ausführungen möglich sind, einmal erfüllt sind, dann wird die Anwendung der körperlichen Züchtigung sich auch auf das geringste Maß beschränken; deshalb sollte man in erster Linie auf die Erfüllung dieser Forderungen sein Augenmerk richten. Wir wollen gar nicht bestreiten, daß die körperliche Züchtigung vom pädagogischen Standpunkte betrachtet kein Erziehungsmittel ist; denn sie schädigt die Entwicklung des Ehrgefühls, der Selbstachtung. Allein bei den zurzeit bestehenden häuslichen Erziehungsverhältnissen kann sie wohl in vielen Fällen nicht ganz entbehrt werden; dagegen muß energisch Beschränkung auf die Fälle, wo kein anderes Zuchtmittel zur Verfügung steht, gefordert werden.

III. Schulorganisation.

Stadtschulrat Kerschensteiner in München hat zehn Reden und Aufsätze über die „Grundfragen der Schulorganisation" (296 S.: 3,20 M.; Leipzig, Teubner) veröffentlicht; er spricht sich in denselben über den Ausbau der Volksschule, die Organisation der Fortbildungsschule und die Reform der Lehrerbildung aus. Er betont die Erziehung zu willenskräftigen, der Gesellschaft dienenden Staatsbürgern; als Mittel dazu sieht er besonders den Arbeitsunterricht an. Die allgemeine Volksschule muß die Grundlage des nationalen Schulwesens sein; sie muß Unterrichts- und Lehrmittelfreiheit gewähren. Um den Schülern völlige Gewissensfreiheit zu sichern, fordert Kerschensteiner die Loslösung des Religionsunterrichts vom Schulunterricht; wäre unser Religionsunterricht nach pädagogischen Grundsätzen gestaltet, so wäre diese Forderung nicht nötig, da in diesem Falle auch die Dissidenten gegen den Besuch des Religionsunterrichts seitens ihrer Kinder gewiß nichts einwenden werden. Im übrigen stellt Kerschensteiner an die Organisation der Volks- und Fortbildungsschule zeitgemäße Forderungen, wie sie vielfach schon in zahlreichen Städten erfüllt sind, vor allen Dingen in München; in den Landorten wird man auf die Erfüllung dieser Forderungen trotz ihrer vollen Berechtigung noch lange warten müssen.

Die dreifache Gliederung des deutschen Schulwesens, wie sie sich im Laufe der historischen Entwicklung herausgebildet hat, ist die notwendige Folge der im Laufe der Entwicklung des sozialen Lebens entstandenen sozialen Schichtung des Volkes, wie sie mit der Arbeitsteilung zusammenhängt; man kann diese Gruppen mit Rein als die ausführenden, bestimmende und schöpferische bezeichnen. Bei der ausführenden Gruppe des Volkes steht die technisch-praktische Bildung neben der geistig-sittlichen im Vordergrunde; bei der bestimmenden steht die geistige Bildung gleichwertig neben der technisch-praktischen; bei der schöpferischen Gruppe endlich steht die geistig-sittliche Bildung im Dienste der schöpferisch-künstlerischen Kraft des Menschen im weitesten Sinne des Wortes. Bei jeder dieser Gruppen ist eine allgemeine und eine berufliche Bildung zu unterscheiden; bei der Teilnahme an der Kulturarbeit finden aber mancherlei Mischungen statt, die durch die Entwicklung der Persönlichkeit im Laufe des Lebens bedingt sind. Die dreifache Gliederung des Schulwesens nach der Seite der allgemeinen Bildung darf jedoch mit Rücksicht auf die nationale und sittliche Einheit des deutschen Volkes erst stattfinden,

wenn die Rücksicht auf die spätere berufliche Bildung dies fordert; da ferner nicht allgemein zu einer bestimmten Zeit eine bestimmte und in jeder Hinsicht zuverlässige Entscheidung darüber getroffen werden kann, zu welchem Bildungsgange sich die Individualität eignet, so muß auch noch weiterhin der Übergang von einer Gruppe zur andern sich ermöglichen lassen. Auch innerhalb der einzelnen Gruppen selbst findet noch mit Rücksicht auf die Individualität und die Berufsbildung eine Gliederung statt; auch hier muß der Zusammenhang zwischen den Gliedern möglichst gewahrt werden. Von diesen Gesichtspunkten aus ist die „allgemeine Volksschule" und die „Simultanschule" zu fordern; von denselben Gesichtspunkten aus ist fernerhin auch die Forderung eines gemeinsamen Unterbaues für alle höheren Lehranstalten zu fordern, der teilweise oder ganz mit dem Ausbau der Erziehungsschulen der ersten und zweiten Gruppe zusammenfallen kann. Das sind die Grundlagen für die Erörterungen über die Gliederung des nationalen Schulwesens; erst wenn man sich über sie geeinigt hat, werden die Erörterungen über die Gestaltung im einzelnen fruchtbringend sein. Rein schließt sich im allgemeinen (a. a. O.) diesen Grundlagen an; in einzelnen, mehr nebensächlichen Punkten vertritt er hier wie auch in seinen Erörterungen über die Gliederung der Erziehungsschule Ansichten, denen viele Schulmänner nicht zustimmen. Besonders gehen die Ansichten derselben hinsichtlich der einheitlichen Gestaltung unseres nationalen Schulwesens noch sehr auseinander; die durch den deutschen Kaiser hervorgerufene Schulreform hat dieselbe wohl angebahnt, aber nicht zum Abschluß gebracht. Denn durch sie ist gerade die vor der Dezemberkonferenz 1890 starke Einheitsschulbewegung völlig zurückgedrängt worden; erst neuerdings tritt dieselbe wieder mehr hervor. Die Gesellschaft deutscher Naturforscher und Ärzte „verfolgt schon seit Jahren die Aufgabe, dem naturwissenschaftlichen Unterricht im Lehrplan unserer höheren Schulen die Stellung zu verschaffen, die der theoretischen und praktischen Bedeutung dieser Wissenschaft entspricht" (Dr. Müller, Die Gefahren der Einheitsschule; II, 4, 22); infolgedessen hat die zur Prüfung dieser Frage eingesetzte Kommission der Naturforscherversammlung 1906 den Plan für eine Zukunftsreformschule vorgelegt, deren Unterklasse eine sechsklassige Realschule bilden und deren Oberklassen sich in verschiedene Formen eines dreiklassigen Obergymnasiums teilen sollen. Der Unterrichtsausschuß des Vereins deutscher Ingenieure hat in demselben Jahr sich diesem Vorschlage angeschlossen; er hofft in Verbindung mit dem vorgenannten Verein zum Ziel zu gelangen. Diesen Bestrebungen schließen sich diejenigen der Volksschullehrer und sich für die Gestaltung des Volksschulwesens interessierenden Männer an; so tritt ebenfalls 1906 Prof. Paulsen (Das deutsche Bildungswesen) für ein einheitliches nationales Schulwesen auf der Grundlage der allgemeinen Volksschule ein.

„Wie schon bei Comenius der Gedanke der ‚gemeinsamen Volksschule' nicht aus praktischen pädagogischen Erwägungen, sondern aus allgemein ethischen Ideen entsprungen ist, so zieht er auch in der Gegenwart noch seine Hauptkraft aus der gesamten sozial-ethischen Denkart der Zeit" (Müller a. a. O.); von diesen Gesichtspunkten aus unterzieht daher auch Müller (a. a. O.) diese Anschauung einer kritischen Betrachtung. Er vertritt zunächst die Anschauung, „daß die Einheitsschule nicht an und für sich als ein Mittel sozialer Versöhnung zu betrachten ist, daß sie vielmehr nur unter gewissen Umständen sozial versöhnend zu wirken vermag, nämlich da, wo im großen und ganzen in den

Familien schon eine soziale Gesinnung herrscht"; daher ist für ihn „die sozial-versöhnende Wirkung der Einheitsschule etwas durchaus von den jedesmaligen Verhältnissen Abhängiges, Sekundäres" und kann „also unmöglich zum leitenden Gesichtspunkt der Schulorganisation gemacht werden". Aber wenn die „allgemeine Volksschule", wo sie besteht, auch von Müller als ein erfreuliches Zeichen gesunder sozialer Zustände betrachtet wird, so muß man doch annehmen, daß da, wo Standesschulen wegen der scharfen Zuspitzung der Klassengegensätze nach seiner Ansicht vorzuziehen sind, die sozialen Zustände ungesund sind; daher müßte man doch immerhin auf die „allgemeine Volksschule" als das Gesunde und Normale hinstreben. Von dem Staate darf man doch erwarten, daß er die gesunde und normale und nicht die ungesunde und abnorme Entwicklung des deutschen Volkslebens unterstützt; einen Zwang übt er damit auf die besitzenden Klassen nicht aus, da es denselben ja freisteht, aus ihren Mitteln Privatschulen zu gründen. Es soll auch dem Besitzenden niemals unmöglich gemacht werden, daß er seinen Kindern auf eigene Kosten noch besonderen Unterricht oder den ganzen Unterricht in einer Sonderschule erteilen läßt; aber der Staat darf solche Sonderschulen nicht schaffen, sondern nur Schulen, die jedem Kinde den Weg freimachen, sich gemäß seinen Anlagen und seinen Lebensverhältnissen auszubilden. Wenn man nun auch mit Müller die „soziale Versöhnung" nur als eine „Nebenaufgabe" der Schule ansieht, so kann man doch nicht mit ihm „ihre nächste und hauptsächlichste Aufgabe in der Überlieferung von Kenntnissen" erblicken; denn das nimmt ihr den Charakter einer „Erziehungsschule" und macht sie zu einer „Lernschule", was ja tatsächlich die meisten Schulen, und besonders die höheren, leider sind. Wir wollen hier nicht wiederholen, was über diesen Gegenstand im „Pädagogischen Jahresbericht" schon öfters gesagt worden ist; wir sind der Ansicht, daß die Gegner der „allgemeinen Volksschule" die Notwendigkeit der Trennung der Schüler nach dem Stande resp. dem Geldbeutel der Eltern beweisen müssen. Müller erbringt uns diesen Beweis nicht; die von ihm angeführte Tatsache, daß wir im ganzen Deutschen Reiche nur etwa 300 Vorschulen mit 25 000 Schülern besitzen und die süddeutschen Staaten solche überhaupt nicht besitzen, ist Beweis genug, daß die Vorschulen nicht eine Notwendigkeit sind. Auch der von Müller angeführte Grund für die Entstehung der Vorschulen in den großen Städten, nämlich die hier vorhandene „Trennung der Stände", die „tatsächlich vielfach zu einem ausgesprochenen Klassenhaß geführt hat", kann kein durchschlagender sein; denn er ist doch auch in den süddeutschen Staaten vorhanden. Es muß aber sehr bezweifelt werden, daß die höhere Bildung dadurch Schaden leiden würde, wenn der „Elementarunterricht" resp. der Unterricht der allgemeinen Volksschule bis zum 12. Lebensjahre ausgedehnt würde; denn erst von diesem Alter an kann man doch von einem „wissenschaftlichen" Unterricht im Gegensatz zum „elementaren" reden. Von diesem Zeitpunkt an ist es auch völlig berechtigt, daß mit Rücksicht auf die Vorbereitung zu den mannigfachen Kulturaufgaben eine Vielheit von Schulorganismen geschaffen wird; dabei ist es nicht ausgeschlossen, daß dieselben zum Teil noch eine kürzere oder längere Strecke zusammengehen können und daß sie im nationalen und religiös-sittlichen Lehrstoff ein gemeinsames Band haben müssen. Es besteht durchaus nicht die Absicht, die besitzenden Klassen durch die Beseitigung der Vorschulen zu schädigen; aber man will es dadurch ermöglichen, daß die für die unteren Volksschichten bestimmten Schulen besser ausgestattet

und ihnen seitens der besitzenden Klassen mehr Interesse entgegengebracht wird.

Bei dem Kampfe um die „allgemeine Volksschule“ handelt es sich nur um den gemeinsamen Unterricht in den vier bis sechs ersten Schuljahren; für diese Zeit muß die Berechtigung besonderer Elementarschulen für die höheren Lehranstalten nachgewiesen werden. Müller führt (a. a. O.) als ersten Grund für diese Berechtigung an, daß für die höheren Lehranstalten als Hauptmittel zur Erreichung ihres Zweckes, „ihre Zöglinge von unten herauf allmählich zum wissenschaftlichen Arbeiten tüchtig zu machen“, der Sprachunterricht sei; „deshalb brauchen sie Elementarschulen, die hauptsächlich auf Sicherheit und Gewandtheit im Gebrauch der Muttersprache hinarbeiten“. Dieser Forderung gegenüber muß einerseits darauf hingewiesen werden, daß Müller uns den Nachweis schuldig bleibt, daß die aus gut gegliederten, nicht überfüllten und mit tüchtigen Lehrern versehenen Volksschulen in die höhere Lehranstalt eintretenden Schüler hinsichtlich der sprachlichen Bildung hinter den aus der Vorschule kommenden zurückstehen; anderseits ist es unbestreitbar, daß ein guter Sprachunterricht nur im Anschluß an einen guten Sachunterricht möglich ist. Wenn allerdings Müller mit Curtman meint, daß in der Vorschule „das Deutsche schneller und mit Rücksicht auf das Latein“ gelernt werde, so beneiden wir die Schüler der Vorschule nicht um diesen Vorzug in der sprachlichen Bildung vor den Volksschülern; denn das ist dann kein Unterricht mehr, sondern Drill! Man muß einmal solchen Drill mit angesehen oder gar am eignen Kinde miterlebt haben, um zu begreifen, welche Sünde an der Kindesnatur hier begangen wird! (Siehe Pädagogischen Jahresbericht 1901; II, S. 39—49.) Wenn diese „allgemeine Volksschule“ hinsichtlich des Lehrplans so eingerichtet ist, daß jede Anlage und nicht bloß die sprachliche entwickelt wird, so wird auch jedem Kinde der Weg geöffnet für einen Beruf, in dem es seinen Anlagen entsprechend wirken kann; das muß ja nicht gerade ein „studierter“ Beruf sein. Auch der zweite Grund, den Müller für die Berechtigung der Vorschulen anführt, ist nicht stichhaltig; denn auch die Vorschule verstößt gegen den Grundsatz, „daß die psychologischen Gesetze, die allem Unterrichte zugrunde liegen, in jeder Schule möglichst gleichmäßig entwickelte und vorgebildete Schüler als Vorbedingung des Erfolges voraussetze“. Oder will er vielleicht behaupten, daß die Vorschule nicht auch „eine Schülerzahl zu unterrichten hat, die zum mindesten in großen Städten geistig ganz ungleichmäßig entwickelt ist“? Wer an einer Vorschule schon selbst unterrichtet hat, wird diese Behauptung nicht aufstellen! Und sind denn nicht auch solche höhere Lehranstalten mit Vorschulen genötigt, „ihren Unterricht in Sexta mit einer ganz verschieden vorgebildeten Schülerschaft zu beginnen“? Oder kann diesem Übelstand nicht ebensogut durch die „allgemeine Volksschule“ als durch die „Vorschule“ begegnet werden? Wir müssen aus Müllers Darlegungen den Schluß ziehen, daß er sich durch den Unterricht in der Elementarvolksschule und der Vorschule nicht hinreichende Erfahrungen gesammelt hat; denn diese bestätigen seine Behauptungen nicht. Gewiß finden sich in der Vorschule eine Anzahl von Kindern, welche in ihrer geistigen Entwicklung, besonders hinsichtlich der Sprache, „teils durch erbliche Beanlagung, teils durch den fördernden Einfluß einer gebildeten Umgebung beim Eintritt in das schulpflichtige Alter im Durchschnitt geistiger entwickelter sind als ihre vom Schicksal weniger begünstigten Altersgenossen“; allein wie oft tritt auch hier später ein Umschlag ein, der den schein-

baren Vorteil einer frühreifen Entwicklung in Nachteil verwandelt. Aber befinden sich neben diesen „Begünstigten“ nicht auch eine vielleicht ebenso große Zahl „weniger begünstigten Altersgenossen“ in den Vorschulen? „Auch in den höheren Schulen“ — also auch in der Vorschule — „sitzt das wohlerzogene Kind neben dem Sprößling des ungebildeten Geldprotzen, von dem es gewiß auch nicht geistig besonders beeinflußt worden ist“. Müssen diese „weniger begünstigten Altersgenossen“ nicht durch die Treibhauskultur der Vorschule Schaden an Leib und Seele leiden? Wenn die Schüler der arbeitenden Klassen beim Eintritt in die Schule meist begriffs- und spracharm sind, so fehlt denen der gebildeten Klassen gar häufig die Anschauungen; für beide ist daher die Übung von Auge und Hand verbunden mit Sprechen in den ersten Schuljahren notwendig, und darum fordern wir den Wegfall von Lesen und Schreiben in der jetzt üblichen Weise im ersten Schuljahre. Die Begriffe und deren sprachliche Ausdrucksformen sind, wie Kant sagt, ohne Anschauungen leer; daher muß die Schule durch sachlich-technischen Unterricht erst die anschauliche Grundlage legen, bevor sie den sprachlich-technischen Unterricht auftreten läßt. Es ist aber sehr fraglich, ob die Kinder aus den gebildeten oder die aus den arbeitenden Klassen mehr Übung der Sinne, besonders von Auge und Hand, mit in die Schule bringen; das Leben im Elternhause zwingt wenigstens die letzteren vielmehr als die ersteren, Auge und Hand zu gebrauchen. In der „allgemeinen Volksschule“ als Grundschule soll der Mensch ohne Rücksicht auf den späteren Beruf gebildet werden; in den darauf errichteten Schulen, dem Oberbau, soll die Bildung mit Rücksicht auf den zukünftigen Beruf gepflegt werden, ohne daß jedoch auch hier der Charakter der Erziehungsschule aus dem Auge verloren wird.

Nach dem Berichte des Geh. Oberregierungsrats Dr. Köpke bestanden im Jahre 1874 in Preußen bei insgesamt 450 höheren Lehranstalten 218 Vorschulen mit zusammen rund 20000 Schülern; im Jahre 1882 betrug die Zahl der Vorschulen 254 mit rund 22000 Schülern; im Jahre 1906 waren bei einer Gesamtzahl von mehr als 700 höheren Lehranstalten 258 Vorschulen mit rund 30000 Schülern vorhanden, und am 1. Februar 1907 bestanden deren 264. Also in 33 Jahren, in denen die Zahl der höheren Schulen überhaupt um 64 v. H. wuchs, stieg die der Vorschulen nur um 21 v. H. Ihre Schülerzahl wuchs in derselben Zeit um 80 v. H. bei den höheren Anstalten überhaupt, bei den Vorschulen nur um 50 v. H. Das Wachstum der Vorschulen ist also in Preußen verhältnismäßig in sehr bescheidenen Grenzen geblieben.

Die Frage der „gemeinsamen Erziehung“ beider Geschlechter ist durch Äußerungen des Berliner Stadtschulrats Dr. Fischer aufs neue Gegenstand der Erörterung geworden; der Umstand, daß sie nunmehr wohl in den Berliner Gemeindeschulen praktisch gelöst werden wird, macht diese Erörterungen besonders wichtig. Stadtschulrat Dr. Fischer ging bei der diesbezüglichen Äußerung von der Tatsache aus, daß „nur verhältnismäßig wenig Kinder die oberste Klasse erreichen“; er hofft, daß durch den gemeinsamen Unterricht von Knaben und Mädchen diesem Übelstande abgeholfen werden könne. Bekanntlich herrscht die „Koedukation“ in Nordamerika und in den nordischen Ländern; in England aber beginnt man in neuester Zeit sich gegen die gemischte Schule auszusprechen. In Deutschland herrscht sie überall in den Landschulen, wo die Kinderzahl eine Trennung der Geschlechter nicht zuläßt; in den größeren Städten dagegen wird die letztere bevorzugt. Die physische und psychische

Verschiedenheit der beiden Geschlechter kann nicht bestritten werden und wird auch nicht bestritten; es fragt sich nur, wie weit sie ohne Nachteil für Erziehung und Bildung oder im Dienste derselben berücksichtigt werden muß. Wir haben unsere Ansicht über diesen Gegenstand schon mehrmals im „Pädagogischen Jahresbericht" zum Ausdrucke gebracht; die uns zu Gesicht gekommenen neuen Erörterungen haben dieselbe nicht ändern können. Nach unserer Ansicht kann man in den ersten sechs Schuljahren Knaben und Mädchen gemeinsam unterrichten; mit Rücksicht auf die individuelle Bildung sollte man, wenn möglich, in den beiden letzten Schuljahren eine Trennung eintreten lassen. Wenn man in Berlin auch in den beiden letzten Schuljahren gemischte Klassen schaffen will, so ist das durch die dortige Schulorganisation bedingt; man glaubt nur dadurch die achtklassigen Schulsysteme erhalten zu können. Es stellt sich nämlich heraus, daß bei den kleinen Schulsystemen die 1. Knaben- und Mädchenklassen nicht genügendes Schülermaterial haben; durch Zusammenlegung einer Knaben- und Mädchenschule will man diesem Übelstande abhelfen. Stadtschulrat Dr. Fischer sagte in einer Stadtverordnetensitzung u. a.: „In den sechsklassigen und auch in den siebenklassigen Schulen ist es für den einzelnen Schüler, der durch Krankheit oder durch andere Verhältnisse einmal zurückgehalten wird, doch immer möglich, die erste Klasse zu erreichen; bei der achtklassigen Schule ist das nicht möglich. Man hätte eben, wenn man das achtklassige System einführen wollte, einen breiteren Unterbau schaffen müssen; man hätte damit rechnen müssen, daß naturgemäß im Laufe der Schulzeit immer eine Anzahl Kinder zurückbleiben muß. Man fürchtete das auch und stellte den Grundsatz auf: der Unterschied zwischen den höheren und niederen Schulen ist der, daß der Schüler in der höheren Schule kein Recht auf Versetzung hat, der Schüler der niederen Schule aber unter allen Umständen regelmäßig versetzt werden muß. Wohin wir mit diesem Prinzipe gekommen sind, sehen wir jetzt. Ich kann es nicht verschweigen: ich habe den Eindruck, als ob unsere Schulen jetzt weniger leisten, als sie damals leisteten, als wir die sechsklassige Schule hatten. Das ist ganz natürlich. Jeder Rektor hat den Wunsch, eine volle Schule zu haben, nicht eine Schule, die keine erste Klasse hat, und da ist es auch wieder erklärlich, daß, nachdem durch den neuen Grundlehrplan die Versetzungsprüfungen abgeschafft sind, Kinder, die unreif oder nicht völlig reif sind, in die höhere Klasse gesetzt werden, wenn diese nicht ausreichend gefüllt ist. Ich habe bei meinem Besuche der Schulen, soweit ich ihn habe vornehmen können, einzelne Schulen gefunden, wo mir erklärt worden ist: ja, wir versetzen aus den zweiten Klassen nach einem halben Jahre die besten Schüler in die erste Klasse. Wie bei einem solchen Verfahren unser Lehrplan durchgeführt werden soll, das vermag ich nicht zu sagen. Wenn wir dazu kommen, daß wir Knaben und Mädchen zusammen einschulen, dann werden wir sofort einen breiten Unterbau haben, der sich nach oben verjüngt und zwei erste Klassen ermöglicht, wie wir sie nach unserem Lehrplane haben müßten, aber nur an wenigen Stellen haben; dann könnten wir unter Umständen auch die volle achtklassige Schule durchführen." Aber warum errichtet man dann nicht, wenn bloß diesem Übelstande abgeholfen werden soll, sechzehnklassige Knabenschulen oder läßt die Nebenklassen (Abschlußklassen) und die Normalklassen vom fünften Schuljahre an aus mehreren kleinen Schulsystemen hervorwachsen? Die Liebhaberei einzelner Rektoren kann in einer solchen Sache doch nicht maßgebend sein. Referent hat seinerzeit in Worms in diesem Sinne das achtklassige Schulsystem ohne jedes Hindernis durch-

geführt; dabei kam auch die Erteilung von Nachhilfeunterricht in Betracht.

H. Stern unterzieht die „Koedukation" in den „Pädagogischen Studien" einer eingehenden Besprechung; er knüpft ebenfalls an die Bestrebungen des Stadtschulrats Fischer an. Er weist darauf hin, daß die Koedukation eine Forderung der Frauenbewegung ist, die sich auf die in Amerika gemachten Erfahrungen stützt; dort aber ist sie durch die eigenartigen Schulverhältnisse bedingt. Das Schuljahr zählt in Amerika nach Abzug der Ferien nur 147 Tage; die Schulwoche hat 5 Schultage und der Schultag 5 Schulstunden, wovon die letzte der Handarbeit gewidmet ist. Aber in letzter Zeit erheben sich auch in Amerika Stimmen gegen die Koedukation; Ärzte weisen auf die traurigen hygienischen Folgen, Sozialpolitiker auf die wirtschaftlichen und sozialen Mißstände hin, welche die Koedukation gezeitigt habe. Stern weist (a. a. O.) darauf hin, daß bei dieser Frage nicht die Gleichwertigkeit des Mädchens gegenüber dem Knaben, wie die Frauenrechtler betonen, sondern die Gleichartigkeit in Betracht kommt; die letztere aber, die physische und psychische Beschaffenheit des Zöglings, wird bestritten. Sie aber ist bestimmend für den Bildungsgang und das Bildungsziel. In dieser Hinsicht ist nun die Zeit vom 12.—16. Jahre die kritische Zeit; denn in dieser Zeit geht die Entwicklung bei beiden Geschlechtern auseinander. Wo die Koedukation, namentlich in höheren Schulen, wo größere Anforderungen an die Leistungen der Schüler gemacht werden als in Volksschulen, durchgeführt ist (Dänemark, Schweden), da zeigen sich in hygienischer Hinsicht bei den Mädchen die nachteiligsten Folgen. So waren z. B. in dänischen höheren Schulen mit Koedukation kränklich 29% Knaben und 41% Mädchen, in schwedischen 34% Knaben und 67% Mädchen. Wir brauchen aber auch keine Gleichartigkeit in den Bildungszielen, soweit sich dieselben auf die Kulturarbeit beziehen; denn die Kulturarbeit ist sehr verschieden. Männer und Frauen arbeiten an der Kultur gemeinsam je nach ihrer Individualität; dazu sind die Geschlechter von der Natur prädestiniert.

Das achtklassige Schulsystem kämpft noch in den größeren Städten um seine Existenzberechtigung. Man hält den Freunden desselben entgegen, daß eine größere Anzahl von Kindern die oberste Klasse nicht erreichen und infolgedessen mit einer lückenhaften Schulbildung ins Leben treten. Die Tatsache ist richtig, wenn man das achtklassige Schulsystem rein durchführt; sie ist nicht richtig, wenn es mit einem sieben- oder auch noch mit einem sechsklassigen verbunden wird, was in größeren Schulsystemen leicht auszuführen ist. Jedenfalls wird das achtklassige Schulsystem der großen Mehrzahl der normal beanlagten Schüler gerecht; für sie kann der Lehrstoff gleichmäßig auf die acht Schuljahre verteilt werden. Bei der siebenklassigen Volksschule dagegen müssen die Mittel- und Oberstufe stark belastet werden; die Schüler, welche in sieben Schuljahren sieben Klassen durchlaufen, müssen die siebente Klasse zweimal durchmachen und haben infolgedessen vom letzten Schuljahre keinen wesentlichen Gewinn für ihre Bildung. Es werden aber auch infolge der stärkeren Belastung der Schüler auf der Mittelstufe eine größere Anzahl von Schülern hier zurückgehalten als in der achtklassigen Schule; infolgedessen ist die Mittelstufe der siebenklassigen Schule überfüllt und die Oberstufe leer. Lehrer Schwarz hat in einer Schrift: „Organisation und Unterrichtserfolg der städtischen Volksschule in Deutschland" eine Vergleichung zwischen dem sieben- und achtklassigen

Schulsystem angestellt und ist zu dem Ergebnis gekommen, daß sämtliche Orte mit achtklassigem Schulsystem über die Bedingungen einer Normalschule hinausgehen; sie zeigen viel günstigere Ergebnisse als die Orte mit sieben- und sechsklassigen Schulsystemen. Dem Übelstande, daß eine Anzahl Schüler beim achtklassigen Schulsystem aus der Klasse 2 entlassen werden und so den Lehrstoff der Klasse 1 nicht kennen lernen, läßt sich bei großen Schulsystemen mit wenigstens 15 Klassen dadurch vorbeugen, daß sich vom fünften Schuljahre an die Klassen in Haupt- (4) und Nebenklassen (3) teilen, so daß sich das achtklassige System mit dem siebenklassigen verbindet; für letzteres muß natürlich in den drei oberen Klassen ein Lehrplan aufgestellt werden, in welchem der Lehrstoff der vier oberen Klassen des achtklassigen Schulsystems unter Ausscheidung schwieriger oder minder wertvoller Teile auf drei Klassen verteilt wird. Bei kleineren Schulsystemen werden allerdings eine Anzahl schwächerer Schüler die Klasse 1 nicht erreichen; allein für sie ist der Nachteil in der Bildung nicht so groß als bei den besseren Schülern, die beim siebenstufigen System die Klasse 1 zweimal durchlaufen müssen. (Gottschalk, Die achtklassige Volksschule; Deutsche Schule.)

Unsere Schule ist eine Wissensschule, d. h. eine Anstalt, „deren Angehörige, wenn sie ins Leben hinaustreten, eine Menge Dinge wissen, aber recht wenig können; das Leben hat dann eine ganze Weile hart zu tun, bis es den jungen Menschen das überflüssige Wissen wieder ausgetrieben und sie lebenstüchtig gemacht hat". So äußert sich der Pädagoge und Stadtrat Dr. G. Ziegler-Frankfurt a. M.; viele Schulmänner stimmen ihm zu. Daß in dieser Hinsicht eine Reform unseres Schulwesens notwendig, dringend notwendig ist, wissen diese Schulmänner; allein von der großen Mehrzahl der deutschen Lehrerschaft wird es leider noch nicht anerkannt. Aber auch diejenigen, welche die angedeutete Reform als berechtigt anerkennen, glauben nicht an ihre Ausführungsmöglichkeit; wenigstens halten sie dazu noch weitgehende Erörterungen und langjährige Versuche nötig. Von ihnen werden daher private Unternehmungen, wie sie seit Jahren in den „Landerziehungsheimen" vorliegen, freudig begrüßt; in ihnen wird bekanntlich großer Wert auf die körperliche Erziehung und auf die Ausbildung praktischer Fähigkeiten gelegt. An sie hat sich im verflossenen Jahre eine neue Gründung, die „Freie Schulgemeinde", in Wickersdorf im Thüringer Wald, angeschlossen; auch hier handelt es sich um einen neuen Schultypus, um einen pädagogischen Versuch. Knaben und Mädchen sind hier zu gemeinsamer Erziehung und zu gemeinsamem Unterricht vereinigt; auch von diesem Gesichtspunkte aus bedeutet die Schule einen Versuch. Eine Anzahl von Schülern und Schülerinnen bilden mit ihrem Lehrer oder ihrer Lehrerin eine Familie; sie ist die Grundlage der Schulgemeinde. In der Schulfamilie wird das häusliche Familienleben nach seinen guten Seiten möglichst nachgebildet; keine Seite der Erziehung und Bildung wird infolgedessen gering geschätzt. Der Lehrer steht dem Schüler wie ein liebevoller Vater, die Lehrerin wie eine liebevolle Mutter gegenüber; dadurch entsteht ein vertrauliches Verhältnis, das für den Erfolg von Erziehung und Unterricht von großer Bedeutung ist. Der Lehrplan schließt sich im allgemeinen an den der Oberrealschule an; er hat aber durch die Forderungen der modernen Pädagogik mancherlei Modifikationen erfahren. So dankenswert nun alle diese Versuche sind, so können sie doch den anerkannten Mängeln an unseren öffentlichen Schulen nicht abhelfen, da sie unter Verhältnissen arbeiten, die sich in absehbarer

Zeit an diesen nicht herstellen lassen; aber warum beginnt man denn endlich nicht mit Reformen, die sich durchführen lassen? Wenn auch zunächst nur ein kleiner Schritt getan werden kann, so muß er doch getan werden!

Daß die „Fortbildungsschule" eine Berufsschule sein soll, wird zurzeit allgemein anerkannt; „nur was sich auf den Beruf des Schülers bezieht, hat Heimatsrecht in der beruflichen Fortbildungsschule. Berufskunde ist der Mittelpunkt des gesamten Unterrichts; damit ist allein dem Schüler gedient. Was er erarbeitet, soll seinem Berufe zugute kommen; und auch in der Schule, die für ihn irgendwelchen Wert besitzen soll, muß mit seinem Berufe gerechnet werden". (Kälker, Zur Methodik der ländlichen Fortbildungsschule II, 4, 51.) Neben dem Beruf im engeren Sinne des Wortes ist es der Beruf im weiteren Sinne, den der Fortbildungsschüler später als Bürger zu erfüllen hat; deshalb muß die Bürgerkunde ihn vertraut machen mit den Rechten und Pflichten, die ihm als Glied seiner Gemeinde, als Bürger seines Vaterlandes, als Angehöriger des Reiches zustehen oder auferlegt sind. „Berufskunde und Bürgerkunde in innigster Durchdringung und Verschmelzung bilden den Unterrichtsstoff für die Fortbildungsschule"; in sie muß alles eingeschlossen werden, was zu ihnen in Beziehung und für den Beruf des Zöglings im engeren und weiteren Sinne des Wortes Bezug hat (Pflanzen-, Tier-, Boden-, Erdkunde, Geschichte, Volkswirtschafts- und Naturlehre, Technologie usw.), an sie muß sich aller andere Unterricht als Ergänzung anschließen (Deutsch, Rechnen, Raumlehre). „Das Problem, das zu lösen ist, muß die Berufskunde stellen; alle Gesichtspunkte, die zur Lösung der gestellten Aufgabe zu erwägen sind, muß die Berufskunde stellen; alle Gesichtspunkte, die zur Lösung der gestellten Aufgabe zu erwägen sind, muß die Berufskunde zusammentragen." Deswegen sind jedoch die Fortbildungsschulen noch lange keine Fachschulen, wie es die Gewerbe- und Landwirtschaftsschulen sind; sie können aber zum Besuche solcher Fachschulen anregen und vorbereiten. Die Fachschule fordert ihrem Charakter nach systematische Behandlung der Fächer; es stehen ihr dazu die Fachlehrer und die Zeit zur Verfügung. Allerdings sind in den meisten Fällen ihre Schüler dazu nicht reif; deshalb wäre es gut, wenn dieselben durch den Besuch der Fortbildungsschule erst vorbereitet würden. In der Fortbildungsschule dagegen muß auf jede systematische Bearbeitung des Stoffes verzichtet werden; maßgebend für Auswahl und Anordnung des Stoffes sind die Bedürfnisse des Schülers und für die Bearbeitung dessen Fassungskraft. Die Hauptsache ist nicht das Wissen, das sich der Schüler aneignet, sondern die Anregung und die Bekanntschaft mit den Mitteln zur Erwerbung des Wissens; er soll den Wert und die Notwendigkeit der beruflichen und staatlichen Ausbildung und den Weg zur Erwerbung derselben kennen lernen. Fast jede Fortbildungsschule muß ein individuelles Gepräge haben; denn sie muß die lokalen Verhältnisse noch mehr wie die Volksschule berücksichtigen. Die Auswahl und Anordnung des Lehrstoffes wird endlich auch von der Gliederung bedingt; Alter, Befähigung und Beruf der Schüler machen ihren Einfluß auf dieselbe geltend. Eine Verbindung der Werkstätte mit dem Unterricht wird nur in der Fachschule, der Gewerbeschule, möglich sein, wie auch nur der Landwirtschaftsschule ein Versuchsfeld beigegeben werden kann; die Fortbildungsschule wird auf die Erfahrungen zurückgreifen, welche die Zöglinge in der Werkstatt und im Haus und Feld machen.

Die Fortbildungsschule hat auch noch ihre Gegner; das geht schon

daraus hervor, daß sie in einzelnen deutschen Staaten, besonders in Preußen, noch nicht obligatorisch ist. Auch fehlt es nicht an Schulmännern, welche befürchten, daß durch die Betonung der Berufsbildung in der Fortbildungsschule die Betonung der allgemeinen Bildung vernachlässigt werde; wahre Berufsbildung, so sagt man, sei aber nicht denkbar ohne Verständnis der geistigen Güter, in deren Besitz sich alle Glieder des Volkes fühlen. Man müßte es in der Tat mit Freuden begrüßen, wenn der Fortbildungsschule auch zur Pflege der allgemeinen Bildung die nötige Zeit gegeben würde; besonders würde dieselbe an der Hand unserer nationalen Literatur zu pflegen sein. Über den „Ausbau ländlicher Fortbildungsschulen mit Rücksicht auf das Handwerk" hielt Lehrer Wohlrab einen Vortrag auf dem „sächsischen Fortbildungsschultag". Da der Besuch von städtischen gewerblichen Schulen oder von auf dem Prinzip des Berufes organisierten Fortbildungsschulen für den ländlichen Lehrling dem Redner mit großen Schwierigkeiten verbunden erscheint, so fordert er, da auch auf dem Lande die Fachklassenbildung wegen geringerer Schülerzahl eines und desselben Berufes oder wenigstens verwandter Berufe ausgeschlossen ist, die Gründung von Sonderkursen gewerblichen Gepräges, für den Anfang wenigstens für die Schüler des 3. Jahrganges. Sonderkurse sollen ganze Distrikte, 3, 4, 5 und unter Umständen mehr Dörfer und kleine Städte, umfassen. In einem zentral gelegenen Orte ist eine Distriktsschule, anfangs eine Distriktsfach- oder Distriktsfachgruppenklasse zu errichten. Die Schulwege sind selten über eine Stunde lang, im Höchstfalle 5/4 Stunden. Der Unterricht, der sich auf die in jeder beruflich organisierten Fortbildungsschule eingeführten Fächer bezieht, ist ein wöchentlich 3—4stündiger Vor- oder Nachmittagsunterricht, den, sofern sich kein Ortslehrer findet, ein „Wanderlehrer" erteilt, der als Hauptamtslehrer anzustellen ist.

Nach der vom königlich preußischen Ministerium für Landwirtschaft, Domänen und Forsten herausgegebenen Statistik der landwirtschaftlichen und zweckverwandten Unterrichtsanstalten Preußens für die Jahre 1903, 1904 und 1905 betrug im Rechnungsjahre 1905 die Gesamtzahl der ländlichen Fortbildungsschulen 2623. Davon waren errichtet: 55 von Kreisen, 1523 von Gemeinden, 64 von landwirtschaftlichen Vereinen und 975 von Privaten und auf andere Weise. Die Unterhaltung der Schulen wurde bestritten von Kreisen allein: 27, von Gemeinden allein: 39, von landwirtschaftlichen Vereinen allein: 1, vom Staat allein: 651, vom Staat in Verbindung mit anderen Beteiligten: 1696, von Privaten und auf andere Weise: 197; 6 Schulen erforderten keine Kosten. Die Höhe der gesamten Baraufwendungen mit Ausschluß der für Hergabe, Heizung, Beleuchtung und Reinhaltung des Schullokals aufgewendeten Kosten belief sich auf 379 797 M. Die Gesamtzahl der Schüler betrug 37 545. Die Zahl der Lehrer war 3724. Hiervon waren Geistliche: 238, Landwirtschaftslehrer: 4, Volksschullehrer: 3433 und andere Personen (Landwirte, Tierärzte usw.): 49.

Dr. Penzig, Stadtverordneter in Charlottenburg, fordert die Einführung der Lebenskunde in die Fortbildungsschule; er stellt folgende Forderungen auf: 1. Weder die sittliche Erkenntnis, noch die Charakterbildung der Jugend kann beim Eintritt in die Fortbildungsschule als ausreichend für das Leben angesehen werden. 2. Daher fordert sowohl das eigene Interesse des jungen Menschen, wie das Interesse der bürgerlichen und staatlichen Gesellschaft in den Jahren, die für ein

tieferes Verständnis von Ordnung, Recht und Gesetz, Sitte und Sittlichkeit die günstigsten, zugleich aber auch durch Versuchungen aller Art die gefährlichsten sind, eine unterrichtliche Anweisung und erziehliche Anleitung der fortbildungsschulpflichtigen Jugend, durch welche diese zu tüchtigen Bürgern und sittlichen Menschen herangebildet werden. 3. Diese teils auf sittliche Erkenntnis, teils auf Willensbildung gerichtete Tätigkeit muß im Lehrplan der Fortbildungsschulen als Lebenskunde einen festen Platz finden. 4. Da die religiösen Vorstellungen und Lehren den entscheidenden autoritativen Einfluß auf die Gemüter in weiten Kreisen verloren haben und überhaupt wegen ihrer Vielgestaltigkeit in trennenden konfessionellen Ausprägungen und wegen ihrer innigen Verbindung mit dem allerpersönlichsten Seelenleben keine geeignete Grundlage für eine allgemeingültige Regelung des sittlichen Gemeinschaftslebens bilden, so muß die Lebenskunde völlig unabhängig von religiösen, metaphysischen, konfessionellen oder gar kirchlichen Voraussetzungen erteilt werden. Unabhängigkeit bedeutet nicht Feindseligkeit. 5. Eine Sittenlehre, die ihre verbindliche Kraft auf dem Wege wissenschaftlicher Erkenntnis aus der Natur des Menschen und den Bedingtheiten des Gemeinschaftslebens schöpft und darum der Prüfung durch Vernunft und Erfahrung zugänglich ist, scheint für die Altersstufe der beginnenden Selbständigkeit besser geeignet, eigene sittliche Gesinnung, Selbstzucht und freiwillige Unterordnung des Einzelwillens unter die Gemeinschaftsnormen zu erzielen, als die auf Ehrfurcht und Gehorsam übernatürlichen Mächten gegenüber gegründete kirchliche Moral. 6. Entsprechend der Aufgabe jeglicher Unterrichts- und Erziehungstätigkeit: die Selbsttätigkeit der Schüler zu wecken, darf die Methodik der Lebenskunde nicht in Übermittlung von Lehrstoff bestehen, vielmehr ist es Aufgabe des Lehrers, in heuristischer Weise und durch ein sokratisches (nicht katechetisches!) Frage- und Antwort-Verfahren die Intelligenz der Schüler im Rahmen ihrer praktisch-sittlichen Lebenskreise anzuleiten, die Moralgesetze in sich selbst zu entdecken und ihren Willen durch Erschließung weiterer und tieferer Motive, wie durch Gewöhnung an freiwillige Unterordnung, Selbstzucht usw. für die sittlichen Aufgaben des Lebens zu stählen. 7. Unterstützt kann diese tiefere und allen Menschen gemeinsame Lebenskunde werden durch eine stets von Ehrfurcht getragene, aber von andersartigen Rücksichten freie Heranziehung der edelsten Beispiele aus der Literatur, Kultur- und Religionsgeschichte der ganzen Menschheit. 8. Zur Erteilung solchen Unterrichts sind Lehrer notwendig, die als vorbildliche Persönlichkeiten mit reifster Besonnenheit des Urteils und psychologischem Scharfblick eine umfassende und tiefgründige Kenntnis der gesamten Kulturgeschichte, wie der Lebens- und Gesellschaftsbeziehungen der Gegenwart verbinden.

In Preußen bestehen 281 Mittelschulen, von denen 245 Lernanfänger aufnehmen, 36 organisch mit den Volksschulen des Ortes verbunden sind. Eine Mittelschule ist königliche Anstalt, nämlich die Knabenmittelschule zu Bunzlau, verbunden mit dem Waisenhause daselbst. Die übrigen sind städtische Anstalten, unterhalten von 150 Städten der preußischen Monarchie; 122 derselben besitzen Mittelschulen mit eigenen Grundklassen. Mittelschulen befinden sich in 25 Städten mit weniger als 10000 Einwohnern, in 23 Städten, die 100000 oder mehr Einwohner zählen. Knabenmittelschulen sind in 30 Städten zu gedeihlicher Entwicklung gelangt, in denen Realschulen bzw. Ober-Realschulen bestehen oder in denen diese beiden Schulgattungen vorhanden sind. Mädchenmittelschulen sind in 42 Orten neben höheren Mädchenschulen begründet

worden. Von den 245 selbständigen Mittelschulen sind 233 ausgebaut; 12 stehen in der Entwicklung; 103 besitzen nur Knabenklassen, 122 nur Mädchenklassen: 8 haben Unterrichtsklassen für gemischte Geschlechter. Die Gesamtzahl der Klassen ist 2562 mit rund 109 400 Schulkindern. Einschließlich 59 Turn- und Zeichenlehrern und 207 technischen Lehrerinnen beträgt die Zahl der Lehrer und Lehrerinnen 3125. Das Schulgeld schwankt für Einheimische zwischen 16 und 96 M., für Auswärtige zwischen 22 und 114.

Die Gliederung der Schulen:

A. Knabenmittelschulen:

9 Stufen (Klassen)	33 Schulen	=	14,16	v. H.	aller	ausgeb.
8 „ „	53 „	=	22,74	„	„	„
7 „ „	13 „	=	5,59	„	„	„
6 „ „	0 „	=	—	„	„	„
5 „ „	5 „	=	2,12	„	„	„

B. Mädchenmittelschulen:

9 Stufen (Klassen)	20 Schulen	=	8,58	v. H.	aller	ausgeb.
8 „ „	82 „	=	35,16	„	„	„
7 „ „	14 „	=	6,00	„	„	„
6 „ „	2 „	=	0,85	„	„	„
5 „ „	3 „	=	1,27	„	„	„

C. Für Knaben und Mädchen (gemischte Klassen):

8 Stufen (Klassen)	4 Schulen	=	1,76	v. H.	aller	ausgeb.
7 „ „	4 „	=	1,76	„	„	„

In den 233 ausgebauten Mittelschulen wird in ca. 31% Unterricht im Französischen, in ca. 8% im Englischen, in 12% in Französisch und Englisch, in 43% in Französisch obligatorisch und Englisch fakultativ, in 4% Englisch obligatorisch und Französisch fakultativ unterrichtet; in ca. 20% der betreffenden Schulen ist Französisch obligatorisch und Latein fakultativ.

Diejenigen Lehrer, die die Mittelschullehrerprüfung nicht abgelegt haben, erhalten den Vorschriften des Ministerialerlasses vom 20. April 1900 (U. III. C. 1158, Zentralbl. pro 1900, S. 861) entsprechend gegenüber den Volksschullehrern des Ortes an Grundgehalt ein Mehr von 150 M., in einzelnen Fällen auch 200 M. Die Besoldungsordnungen dieser Lehrerkategorie lehnen sich im übrigen denjenigen für Volksschullehrer am Orte genau an. Für die übrigen Lehrer bestehen die Einkommensteile in den meisten Fällen aus Grundgehalt, Mietsentschädigung (zuweilen auch nur aus Wohnungsgeldzuschuß) und Alterszulagen. Mehrfach werden jedoch weder Alterszulagen noch Mietsentschädigung gezahlt; die Angestellten erhalten nur Gehalt. In zahlreichen Fällen besteht das Einkommen nur aus Grundgehalt und Alterszulagen. Mietsentschädigung bzw. Wohnungsgeldzuschuß wird nicht gezahlt. — Einzelne Gemeinden haben für die Besoldung der Mittelschulrektoren den Normalbesoldungsplan für Oberlehrer höherer Knabenschulen zur Anwendung gebracht. Annähernd 11 v. H. aller Städte, die selbständige Mittelschulen unterhalten, gewähren ihren Mittelschulrektoren dasselbe oder

wenigstens annähernd dasselbe Einkommen, wie es für Oberlehrer durch den Normalbesoldungsplan und Nachträgen dazu festgesetzt ist. In den meisten Städten ist die Besoldung der Mittelschullehrer derjenigen der Volksschullehrer angelehnt; es werden mehr bezahlt:

1. für	ordentliche Lehrerinnen	zwischen	0	und	500 M.
2. „	geprüfte Lehrer	„	150	„	800 M.
3. „	Rektoren	„	150	„	1650 M.

Orte mit durchaus gleichen Preisen für Lebensmittel und Wohnungsmieten gewähren ein sehr verschiedenes Einkommen. Besonders fällt auf, daß die Mietsentschädigung (der Wohnungsgeldzuschuß) in Orten der gleichen Servisklasse verschiedene Höhe hat. In den meisten Städten mit selbständigen Mittelschulen ist die Mietsentschädigung wesentlich niedriger als der den unmittelbaren Staatsbeamten der Tarifklasse III gewährte Wohnungsgeldzuschuß. Das Diensteinkommen der Rektoren, Lehrer und Lehrerinnen an Mittelschulen beruht auf keiner gesetzlichen Grundlage.

Mittelschulklassen, organisch mit Volksschulen verbunden, bestehen in 28 Orten; sie sind den Volksschulen des Ortes derart angegliedert, daß oben eine Gabelung in Volks- und Mittelschulklassen eintritt. Mehrfach sind für die Mittelschulklassen Lehrer mit weitergehender Lehrbefähigung als der für Volksschulen nicht vorhanden. Schulgeld wird in der Mehrzahl dieser Schulen nicht erhoben. Die Gesamtzahl dieser Mittelschulklassen beträgt 110, nämlich 51 Knaben-, 20 Mädchenklassen, 39 Klassen vereinigen Knaben und Mädchen wenigstens in der Mehrzahl der Lehrstunden. Diese Schulen zählen etwa 3000 Schüler. Im Durchschnitt entfallen 27 Schüler auf jede Klasse. Für die 110 Unterrichtsklassen sind rund 70 vollbeschäftigte Lehrer und Lehrerinnen mit weitergehender Lehrbefähigung als derjenigen für Volksschulen angestellt. Nichteigentliche Mittelschulen, 41 an der Zahl, bestehen in 17 Städten Preußens. In 9 derselben wird fremdsprachlicher Unterricht (Französisch) fakultativ gelehrt. 32 lehren keine Fremdsprache. Die nichteigentlichen Mittelschulen haben 7 oder 8 aufsteigende Unterrichtsstufen. Mehrfach nähert sich die Schülerzahl 900 (besonders an Doppelschulen). Die Gesamtzahl der Schüler dieser Schulen wird mit 30000 nicht zu hoch veranschlagt. Das Schulgeld in diesen Schulen schwankt für Einheimische zwischen 15 und 72 M., für Auswärtige zwischen 36 und 84 M. Geprüfte Lehrer sind genügend angestellt. (Nach: Statistischer Beilage zur Päd. Ztg.)

In Hamburg wurde im Laufe des Jahres in der Schulsynode, welcher alle Lehrer der niederen und höheren Schule angehören, ein neuer Lehrplan beraten; über die Verhandlungen darüber berichtet die „Päd. Ztg.". Über die Beibehaltung des achtklassigen Schulsystems ist kein Zweifel; man hält es für das beste System der Volksschule, da „einzig und allein die körperliche und seelische Leistungsfähigkeit des Kindes das Maß für die Arbeitszeit in der Schule hergeben kann". So spricht sich die Kommission ganz besonders gegen eine zu hohe Unterrichtszeit des ersten Schuljahres (24 halbe Stunden in der Woche) aus; für die Oberstufe sind als äußerste Grenze 30 Wochenstunden festgesetzt.

Berliner Stundentafel.

	VIII.	VII.	VI.	V.	IV.	III.	II.	I.
Religion . .	3	3	3	4	4	4	4	4
Deutsch . . .	8	7	7	6	6	6	6	6
Anschauung .	2	2	2	—	—	—	—	—
Geschichte . .	—	—	—	2	2	2	2	3 (2)
Rechnen . .	4	4	4	4	4	4	4 (2)	4 (2)
Raumlehre .	—	—	—	—	—	3 (0)	3 (2)	3 (2)
Naturkunde .	—	—	—	2	2	4	4 (3)	3
Erdkunde . .	—	—	—	2	2	2	2	2
Zeichnen . .	—	1	2 (1)	2	2	2	2	2
Schreiben . .	—	2	2	2	2	1	1	1
Gesang . . .	1	1	2	2	2	2	2	2
Turnen . . .	2	2	2 (1)	2	2	2	2	2
Handarbeit .	—	—	(2)	(2)	(2)	(3)	(4)	(4)
Zusammen .	20	22	24	28 (30)	28 (30)	32	32	32

Vorschlag der Hamburger Kommission.

	VIII.	VII.	VI.	V.	IV.	III.	II.	I.
Religion . .	—	—	2	2	2	2	2	2
Deutsch . . .	18/2	8	8	7 (6)	7 (8)	5 (7)	5 (7)	5 (9)
Englisch . . (nur für Knabenschulen)	—	—	—	—	4	3	3	3
Anschauung .	—	6	—	—	—	—	—	—
Geschichte . .	—	—	—	2	2	2	2	2
Heimatkunde .	—	—	5 (4)	—	—	—	—	—
Geographie .	—	—	—	2	2	2	2	2
Naturgeschichte	—	—	—	2	2	2	2	2
Naturlehre .	—	—	—	—	—	2	3	4 (3)
Rechnen . . .	6/2	4	5 (4)	5 (4)	4	5 (4)	4	4
Geometrie . . (nur für Knabenschulen)	—	—	—	—	—	—	2	2
Schreiben . .	—	—	—	2	1 (2)	1	—	—
Zeichnen . .	—	—	2	2	2	2	2	2
Gesang . . .	—	—	2	2	2	2	1 (2)	— (2)
Turnen . . .	—	4	2	2	2	2	2	2 (—)
Handarbeit .	—	2	— (2)	— (2)	— (2)	— (2)	— (2)	— (2)
Zusammen .	24/2	24	26	28	30	30	30	30

Für das erste Schuljahr besteht kein besonderer Stundenplan für Anschauung, Zeichnen, Handarbeit, Deutsch und Singen; es bleibt also dem Lehrer überlassen, diese Fächer zu gruppieren, je nach Bedürfnis. Der Unterricht soll sich im ersten Schuljahre das Ziel setzen: die Sinnestätigkeit des Kindes allseitig anzuregen, seine sinnliche Wahrnehmungskraft zu schärfen, seinen Anschauungskreis zu beleben und zu erweitern, damit es befähigt werde, in seiner Weise sich zu betätigen und nach seiner Art selbsttätig zu schaffen; Lesen und Rechnen sollen nur vorbereitet

werden. Im zweiten Schuljahre sind 6 Stunden Anschauungsunterricht und 2 Stunden Handarbeit vorgesehen; Deutsch und Rechnen treten nun als selbständige Lehrfächer auf. Dem Religionsunterricht sind in diesen beiden Schuljahren keine besonderen Stunden zugeteilt; im Anschauungsunterricht sollen aber geeignete biblische Geschichten behandelt werden.

In Württemberg ist im verflossenen Jahre ein neuer Lehrplan an Stelle des 1877 aufgestellten Normallehrplans eingeführt worden; er enthält eigentlich zwei Lehrpläne: einen solchen für die ein- und einen solchen für die siebenklassige Schule. Unter die Zahl der notwendigen Lehrfächer sind die seither freiwilligen: Zeichnen, Turnen für Knaben und Handarbeiten für Mädchen aufgenommen; andere Fächer können nur mit Genehmigung der Oberschulbehörde in den Lehrplan aufgenommen werden. In der siebenklassigen Schule hat der Stundenplan die folgende Gestalt:

Schuljahre	I.		II.		III.		IV.		V.		VI.		VII.	
	Kn.	M.	Kn.	M.	Kn.	M.	Kn.	M.	Kn.	M.	Kn.	M.	Kn.	M.
Religion . .	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	5	5	5	5
Sprache . . .	9	9	9	9	9½	9½	9½	9½	8½	8½	8½	8½	8½	8½
Rechnen . . .	3	3	4	4	5	5	5	5	5	5	3½	3½	3½	3½
Raumlehre .	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	2		2	
Realien . . .	2	2	2	2	2	2	4	4	5	5	5	5	5	5
Singen . . .	1	1	1	1	1½	1½	1½	1½	1½	1½	2	2	2	2
Zeichnen . .	—	—	—	—	—	—	2	2	2	2	2	2	2	2
Turnen . . .	—	—	—	—	—	—	2	—	2	—	2	—	2	—
Handarbeit .	—	2	—	2	—	3	—	3	—	4	—	5	—	4
Zusammen .	18	20	20	22	22	25	28	29	28	30	30	30	30	20

In der Behandlung des Stoffes wird bemerkt: „Die Erziehung von Auge und Hand soll schon in den drei ersten Schuljahren vorbereitet werden durch Übungen im einfachen Darstellen geeigneter Gegenstände des Unterrichts". Leider enthält der Lehrplan jetzt eine Reihe methodischer Winke, die fehlen könnten, und fehlen in ihm wieder solche, die notwendig vorhanden sein müßten; man sollte doch z. B. dem Lehrer nicht mehr Dinge vorschreiben, die nebensächlich sind.

„Das Urteil unserer Zeit über unsere Schule — fast nur Anklage und Schmähung ist es in der schönen Literatur. Im Drama und Roman ist sie das Ungeheuer, das dem werdenden Genius die beste Kraft ausgesogen hat, das Zuchthaus der Seele, in dessen ödem Einerlei, in dessen eisernem Zwang die edle Blüte der Persönlichkeit sich nicht hat entfalten können. Ein hoffnungsvollerer Ton klingt durch die Presse, aus Broschüren und Zeitungen. Dort soll die Schule gebessert werden; ein Reformvorschlag folgt dem andern, und jeder hofft von ihr, will sie verwenden für die Wiedergeburt, die gerade er unserm Vaterland wünscht: Erneuerung des religiösen oder des politischen Lebens, die Überwindung unserer sozialen Nöte, die Erziehung eines gesunderen, eines weniger zerstreuten, eines kunstfreudigeren Geschlechts. Aber von der heutigen Schule lesen wir auch hier nicht viel Gutes: sie ist eng, rückständig, ein Gift für Seele und Leib." (S. Schwarz, Preuß. Jahrbücher, 1907.) Gewiß ist unsere heutige Schule reformbedürftig; allein man darf auch nicht vergessen, daß der Wirksamkeit der Schule enge Grenzen gesteckt

sind, oder vielmehr, daß die Forderungen an die Bildung im Laufe der Zeit so gewachsen sind, daß die Schule sie nicht mehr alle erfüllen kann. Jeder normale Mensch soll zum echten Menschentum gebildet und auch der abnorme Mensch diesem Ideal genähert werden; dabei soll die Berufsbildung in den Vordergrund treten und möglichst breit angelegt werden. Daraus aber ergibt sich für die Schule die Forderung, daß das Lernen unnützer Dinge, das weder für die geistig-sittliche noch für die praktische Bildung einen Wert hat, ausgeschieden und Allgemein- und Berufsbildung in ein gesundes Verhältnis zueinander gebracht werden müssen. Da sie auf Massen wirkt, so wird sie niemals dem Einzelnen völlig gerecht werden können; das Individuelle wird in ihr immer zu kurz kommen. Aus diesem Grund pflegt die Schule auch mehr das passive Verhalten als das aktive, mehr die rezeptive Tätigkeit als die produktive; sie erzieht mehr die Kraft des Denkens als die des Willens. Wenn es uns nun auch nicht möglich ist, alle die Mängel, die der Schule als Massenbildungsanstalt anhaften, zu beseitigen, so müssen wir doch danach streben, sie zurückzudrängen; dazu sollen die Reformbestrebungen unserer Zeit dienen.

Die „Reform der Volksschule“ ist Gegenstand eines Aufrufs zur Bildung einer Organisation für diese Reform. „Die äußeren Verhältnisse unseres Schulwesens,“ heißt es darin, „haben sich in den letzten Jahrzehnten günstig entwickelt, und entfernte und oberflächliche Beurteiler gelangen daher oft zu der Meinung, als ständen wir in einem Zeitalter pädagogischer Erfolge. Wer aber den Dingen auf den Grund sieht, weiß, daß die besseren Bauten, Einrichtungen und Lehrmittel kein Beweis für die Gesundheit und Leistungsfähigkeit des Schulwesens sind. Unsere Schulen entwickeln sich mehr und mehr zu bloßen Fachschulen und sind in der Hauptsache Lernanstalten für die äußeren Anforderungen des Berufs, viel zu wenig Stätten persönlicher Erziehung. Das Wort gelangt zu immer größerer Herrschaft, während unser Zeitalter des Wettbewerbs mit andern Nationen mehr als je eine Erziehung zur Tat und die Befreiung und Bildung produktiver Kräfte fordert. Die Lernschule und ihre Entwicklung zum Großbetrieb begünstigen dazu die bureaukratische Form im Schulbetrieb, unter welcher die selbstverantwortlichen Erzieher zu „Lehrpersonen“ werden, deren Arbeit bis ins kleinste durch amtliche Vorschriften schematisch geregelt wird. Wir müssen zu dem Ideal persönlicher Erziehung zurückkehren, wie es Fichte in seinen Reden an die deutsche Nation entwickelt hat: Erziehung zu Selbsttätigkeit und Selbstzucht. Viele Lehrer haben dieses Ideal neu gewonnen und arbeiten und kämpfen für seine Verwirklichung. Doch sind sie an die amtlichen Vorschriften gebunden und dürfen keine Versuche, die jenem Ziele dienen, in der Schule anstellen.“ „Unsere Kunsterziehungsbestrebungen und die Versuchsschule“ war das Thema einer öffentlichen Versammlung, die von der „Freien Lehrervereinigung für Kunstpflege“ nach Berlin einberufen war. Sie forderte, daß der Staat es einzelnen Lehrern grundsätzlich gestatten möge, versuchsweise neue Wege zu gehen, und daß er selbst eine Versuchsschule einrichte. Dieser Wunsch hat nur dann Aussicht auf Erfüllung, wenn er von einer großen, umfassenden Vereinigung ausgesprochen wird. Darum mögen sich alle einzelnen Vereine und Persönlichkeiten, die für eine Reform unserer Schule tätig sind, zusammenschließen.

In jüngster Zeit hat sich eine Gruppe von Männern um A. Schulz gebildet, die man als „Teutonisten“ bezeichnet und welche in den von

ihm herausgegebenen „Blättern für deutsche Erziehung" und auf den von ihm veranstalteten „Erziehungstagen", die in Weimar abgehalten werden. energisch für die Gestaltung des nationalen Schulwesens eintreten; auch die Zeitschrift „Deutscher Frühling" (1907) schließt sich diesen Bestrebungen an. Man will vor allen Dingen eine volkstümliche Bildung auch durch die höheren Lehranstalten gepflegt haben, wodurch ein einheitliches Band um alle Glieder des deutschen Volkes geschlungen werden soll; Volkstum „ist der Inbegriff alles dessen, was das deutsche Volk an Kulturgütern und Kulturdenkmälern aus sich selber hervorgebracht hat, und dient dazu, daß wir unser eigenes Wesen erkennen, um es immer glänzender zu gestalten". (Nickel, Blätter für deutsche Erziehung, 1906.) Soll diese Forderung erfüllt, die volkstümliche Bildung durch die Schule gepflegt werden, so müssen die deutsche Sprache und die deutsche Geschichte mehr wie seither in ihr berücksichtigt werden; daneben bedürfen dann noch die technischen Fächer, besonders in technisch-künstlerischer Hinsicht, eines Ausbaues. „Das Dogma von dem unvergleichlichen und einzigen Bildungswert des klassischen Altertums ist heutzutage wissenschaftlich unhaltbar; seine Herrschaft wird nur noch künstlich aufrecht erhalten erstens dadurch, daß man den Griechen eine geistige Überlegenheit andichtet, die sie nie besessen haben, zweitens, indem man umgekehrt die Veranlagung des deutschen Volkes herabsetzt." (Oberlehrer Dr. Gruhe, Bl. f. d. Erz., 1906.) Die griechische Kultur, so lehrt uns die heutige Altertumswissenschaft, ist keine ursprüngliche; sie ist in ihren Anfängen eine Nachahmung des Orients und ist in ihrer weiteren Entwicklung von demselben stark beeinflußt worden. Die griechische Sprache steht mit ihrer Formenfülle durchaus nicht auf der höchsten Stufe der Entwicklung; „die deutsche Sprache ist kerniger, männlicher als die griechische". (Gruhe a. a. O.) Wenn Prof. Dr. Müller (a. a. O.) darauf hinweist, daß das Christentum „während mehrerer Jahrhunderte in der Sprache des griechischen Volkes und in inniger Berührung mit den Gedanken griechischer Denker sich entwickelt hat", so hat er wohl nicht bedacht, daß durch diesen Prozeß das Christentum Jesu zu einem Christentum der Kirche geworden ist und dadurch an seiner Lebenskraft bedeutend eingebüßt hat! Die Entwicklung des deutschen Geisteslebens ist aber ganz besonders durch die Herrschaft der römischen Bildung in Kirche und Schule bis in unsere Zeit hinein gehemmt worden; darunter hatte ganz besonders die Dichtkunst in dem ersten Jahrtausend des deutschen Kulturlebens zu leiden. Dennoch besitzen wir in unseren nationalen Epen aus dieser Zeit künstlerische Schöpfungen von hohem Werte; unsere Klassiker aber haben alles, was von der antiken Literatur wertvoll war, in ihren Werken im deutschen Geist verarbeitet. Sie alle, von Luther bis Goethe, waren „Bahnbrecher, Pfadfinder; sie haben den Übergang in die Neuzeit vollzogen und stehen deshalb mit ihrer Jugend in humanistischer Bildung, mit ihrem Mannesalter aber auf gut deutschem Boden. Wir haben diesen Wechsel nicht mehr durchzumachen; wir sind in die Neuzeit mit ihrem Nationalbewußtsein hineingeboren, für uns ist die mittelalterliche Lateinschulung ein noch entbehrlicheres Rudiment als für jene". (Dr. Gruhe a. a. O.) Man weist seitens der „Humanisten" immer wieder darauf hin, daß man die antike Literatur nur in der Ursprache, nicht in Übersetzungen voll und ganz erfassen könne; sie bedenken dabei nicht, daß die große Mehrzahl der „Humanisten" auch die Bibel, welcher sie doch ein gutes Teil ihrer humanistischen Bildung verdanken, auch nur in der Übersetzung kennen lernen. Wir brauchen heute nicht mehr

die fremden Sprachen zu lernen, um die Literatur der fremden Völker kennen zu lernen; das ist auch selbst den meisten „Humanisten" nicht möglich. Wir wollen jedoch nicht das Kind mit dem Bade ausschütten; wir wissen recht wohl, daß es auch heute noch Schulen mit ausgedehntem fremdsprachlichen Unterricht geben muß. Ja wir stimmen auch Dr. Müller (a. a. O.) zu, daß unter den Gebildeten „eine genügend große Anzahl von Männern vorhanden sein muß, welche die Antike durch eigene Studien kennen und somit auch der Gesamtheit eine lebendige Kenntnis des Altertums zu vermitteln und zu verbürgen vermögen"; damit sollte man sich aber auch zufriedengeben.

Eine Waldschule ist 1904 in Charlottenburg eröffnet worden; sie ist wie die Walderholungsheime, die schon vorher von größeren Städten errichtet worden waren, auch Verpflegungsanstalt, aber verbunden mit regelmäßigem Schulbetrieb. Schwächliche und kränkliche Kinder, die eines ihren Kräften angepaßten Unterrichts bedürfen, finden in ihr Aufnahme; von grundlegender Bedeutung ist die Verlegung des Unterrichts ins Freie. Im Jahre 1906 wurde zu Mülhausen i. E. ebenfalls eine Waldschule eröffnet; weiterhin sind Waldschulen in Dresden, München-Gladbach, Straßburg i. E., Essen und anderen Orten errichtet worden. Ausgeschlossen bleiben aber von den Waldschulen Kinder, die an Tuberkulose, Epilepsie und anderen ansteckenden Krankheiten leiden; für diese Kinder sind besondere Anstalten nötig. Auf die Auswahl des Ortes muß besondere Rücksicht genommen werden; ist der Wald nicht vorhanden oder nicht geeignet (zuviel Schatten, feuchter Untergrund), so sind Park- und Gartenanlagen, Wiesen mit Baumbeständen ins Auge zu fassen. Für die Waldschule sind im allgemeinen dreierlei Einrichtungen nötig: Räume für den Schulbetrieb, für den Wirtschaftsbetrieb und für die Gesundheitspflege. Bei guter Witterung spielt sich der Unterricht im Freien ab; für den Unterricht bei schlechtem Wetter und gewisse Lehrgegenstände sind jedoch Schulräume nötig. Die Kinder erreichen durch die Eisenbahn oder eine elektrische Bahn das Schulhaus; nach der Ankunft (1/2 oder 3/4 8) erhalten sie das Frühstück (Suppe oder Milch mit Butterbrot), und dann beginnt der Unterricht. Die Unterrichtszeit ist wesentlich gegenüber derjenigen für normale Kinder beschränkt; nach jeder halben Stunde Unterricht wird eine Pause von 5 Minuten eingeschoben. Der Lehrstoff muß natürlich auch beschränkt werden; die Lehrmethode muß sich der Leistungsfähigkeit der Schüler anpassen. Die Zeit, welche nicht mit Unterricht oder mit Mahlzeiten ausgefüllt ist, wird der Ruhe, den Spielen, Turnen oder dem Gartenbau gewidmet; man denkt jetzt auch an die Einführung des Werkunterrichts. Die Gesundheitspflege, zu der auch öfteres Baden gehört, untersteht der Leitung eines Schularztes. Die Erfolge der Erziehung und des Unterrichts in Waldschulen sind in jeder Hinsicht günstig. (II, 4, 33; II, 4, 24.)

„Je stärker durch kunstpädagogische Bestrebungen das Ästhetische auch im Schulleben zur Geltung gebracht wird — in berechtigter und heilsamer Gegenwirkung gegen die ausschließliche Verstandeskultur —, um so umsichtiger müssen wir uns gegen die Charaktergefahren sichern, die in jeder ästhetischen Bildung liegen, welche des ethischen Gegengewichts entbehrt. Diese Charaktergefahren liegen darin, daß junge Menschen, die allzusehr an ästhetische Eindrücke gewöhnt werden, nur zu leicht in eine weichliche und genußsüchtige Lebensauffassung kommen und mitten in aller Verfeinerung des Geschmackes der Herzensroheit verfallen." (Dr. Förster, Schule und Charakter; II, 4, 15.) Man muß

sich hüten, in der Kunst nur den äußeren Sinnesreiz erfassen zu lernen und davon abzusehen, „innerlich teilzunehmen an dem eigentlichen Werke des Künstlers, der zu der verklärten Form nur gelangt ist, weil er tiefer als wir und ohne jede ästhetische Scheu in die tragische und disharmonische Wirklichkeit hinabgestiegen ist. Wahre Kunsterziehung wäre Erziehung zur Mitarbeit an dem großen Überwindungswerke des Künstlers, der die Materie beseelt, das Schicksal besiegt und die Widersprüche des Lebens in einer höheren Auffassung zu versöhnen weiß. Unharmonische Beziehungen harmonisieren, untergeordnete Triebe beherrschen, widerwärtige Schickungen im großen und kleinen in Segen verwandeln lernen — dieses ist fundamentalste Kunsterziehung, die überhaupt erst das Innerlichste und Geistigste der Kunst verstehen und mitfühlen lernt". (Förster a. a. O.) Die künstlerische Erziehung kann daher nur dann von Segen sein, wenn sie mit den höchsten geistigen und ethischen Idealen des Menschen in Beziehung gesetzt wird; sie muß auf dem Boden einer real-idealen Welt- und Lebensanschauung erwachsen.

Eine lebhafte Bewegung hat sich in den letzten Jahren auf dem Gebiete des Aufsatzunterrichts erhoben; es ist hauptsächlich ein Kampf gegen die Schablone entstanden. „Je mehr ich das landschaftlich, dialektisch, ständisch und gesellschaftlich Bestimmte im Ausdruck nicht nur zulasse, sondern herausfordere und pflege, desto mehr befördere ich bei jedem einzelnen Schüler die Entwicklung dessen, was wir im engeren Sinne Stil nennen. Zumal der freie Aufsatz fordert schon die ganze stilbildende Kraft und Kunst des kleinen Menschen heraus, indem er ihm seine eigene persönliche Stellung zum Stoff garantiert". (O. Anthes, Der Säemann.) Man hat zahlreiche Versuche gemacht und veröffentlicht, durch welche bewiesen werden soll, daß das Kind nicht durch Darstellung von literarisch-realistischem Stoff, sondern durch freie Wiedergabe eigener Erlebnisse zu einem guten Stile kommt; denn, so sagt man, „der literarisch-realistische Aufsatztypus bringt Einförmigkeit in den Stil, klebt sehr an der Form, unterdrückt die freie sprudelnde Kindersprache und verhindert so die Entfaltung des kindlichen Seelenlebens". Deshalb sollen die Aufsatzstoffe ausschließlich den Beobachtungen und Erlebnissen der Schüler außerhalb der Schule entnommen werden; man will das Aufsatzschreiben zu einem künstlerischen Schaffen gestalten, indem man den Schüler veranlaßt, sein „inneres Eigenleben in Worte zu gießen". Daher soll keine Vorbereitung hinsichtlich des Stoffes und der Form stattfinden; das Kind soll den durch eigenes Erfahren und Erleben gewonnenen Stoff in seiner kindlichen Form gestalten. Der Aufsatz soll daher auch etwas Individuelles sein; jedes Kind soll und kann nur seinen eigenen Aufsatz schreiben. Nun ist jedoch der Unterschied hinsichtlich des Stoffes zwischen dem „freien" und „gebundenen" Aufsatz nicht so groß, wie es zu sein scheint; „beim literarischen und realistischen Aufsatze ist der Denkstoff durch den Unterricht gegeben, beim Erinnerungsaufsatze durch die Dinge und Ereignisse; dort sind die Gedanken auf Veranlassung des Lehrers entstanden, hier auf Veranlassung der Dinge und Leute. Schreibt das Kind nun seinen Aufsatz, so werden hier wie dort die Gedanken nur nacherzeugt; es kommt in beiden Fällen nur darauf an, den Denkstoff klar zu erfassen und geordnet darzustellen". (Regener, Deutsche Schule.) Diese geordnete Darstellung in sprachlich richtiger Form ist der eigentliche Unterschied zwischen dem „freien" und dem „gebundenen" Aufsatze; hier scheint bei den Vertretern des freien Aufsatzes eine kleine oder auch große Täuschung zu unterlaufen. Beobachtungen und Versuche in der

Schule können dem objektiven Beobachter zeigen, daß bei dem freien Aufsatz das Kind doch meistens über die nüchterne Aufzählung von Tatsachen in der buntesten Form und Schreibweise nicht hinauskommt; die ästhetische Form, die man doch pflegen will, findet man nicht. Wenn nun Herausgeber solcher „freien" Aufsätze die orthographischen und grammatischen Fehler entfernen, um dem Leser „den ästhetischen Genuß nicht zu stören", so muß man sich fragen, wodurch dieser ästhetische Genuß hervorgerufen werden soll? Denn der Inhalt und die Form können ihn nicht erzeugen. Man versteigt sich sogar noch zu der Forderung, die Kinder zu „dichterischen Produktionen" zu veranlassen; man übersieht aber dabei, daß auch hier das Kind über eine Nachbildung bekannter Stoffe nicht hinauskommt, die meistens recht stümperhaft ist. Wenn wir uns nun auch für den „freien" Aufsatz nicht begeistern können, so wollen wir doch damit nicht sagen, daß wir die meistens übliche Form des gebundenen Aufsatzes für die richtige halten; auch hier sind Mängel zu finden. Man mutet gar oft dem Schüler die Darstellung eines Stoffes zu, den er innerlich nicht verarbeitet, nicht erfaßt und nicht erlebt hat; man veranlaßt ihn auch ebenso häufig, diesen Stoff künstlich in eine Form zu pressen, die ihm noch fremd ist. Auch wenn im Aufsatze literarischer oder realistischer Stoff verarbeitet wird, so muß das Kind den Stoff ebenso wie den durch den Verkehr mit Natur und Menschen, durch „Erfahrungen und Erlebnisse" gewonnenen innerlich erfahren und erleben und ihn nicht bloß mit dem Gedächtnis aufnehmen; die „nachschaffende Phantasie" darf nicht ausgeschlossen sein. Die Fähigkeit, den Stoff in sprachlich richtiger und schöner Form zur Darstellung zu bringen, muß das Kind erst lernen; dazu dient eben der Sprachunterricht. „Der Stil ist der Mensch nur bei der ausgereiften Persönlichkeit; er ist tief inneres Eigenleben in Worte gegossen, wo ein tief inneres Eigenleben besteht und wo man auch imstande ist, es in Worte zu gießen und schriftlich darzustellen." (Regener a. a. O.) Man kann auch, und das scheint uns bei den stürmischen Neuerern vielfach der Fall zu sein, in der Berücksichtigung der Individualität, der „persönlichen Freiheit", der „Persönlichkeit" zu weit gehen; soll der Mensch zum Kulturarbeiter erzogen werden, so muß er nicht bloß aus Interesse, sondern auch aus Pflicht handeln. Wir aber sollen den Menschen so erziehen, daß er die Pflicht aus Interesse erfüllt; aber beim Kinde sollen wir auch nicht eine Erfüllung von Pflichten verlangen, die dem kindlichen Leben völlig fernliegen. Es ist völlig verkehrt, wenn der Lehrer an den Aufsatz nach Inhalt und Form einen Maßstab anlegt, den er an seine eigene schriftstellerische Tätigkeit anlegt; tut er das, so zwängt er die natürliche Entwicklung des Kindes in eine Schablone. Der Lehrer soll auch hier in erster Linie ein Führer sein; er soll die natürliche Entwicklung unterstützen und fördern. Tut er dies in der rechten Weise, so wird sich aus dem Kinde eine Persönlichkeit herausbilden, die auch im Stil zum Ausdruck kommt; erst von dieser Persönlichkeit, dem Ergebnis der Erziehung und Bildung, kann man sagen: „Der Stil ist der Mensch!" Das Kind ist noch keine Persönlichkeit; es ist erst im Werden begriffen und bedarf dabei der Führung. So ist es auch mit dem Stil; auch in ihm bedarf es der Führung und gelangt erst allmählich zur Selbständigkeit. Die schöpferische Kraft, die im Kinde ruht, darf auch hier nicht unterdrückt, sondern soll gepflegt werden; es muß dem Schüler gestattet sein, das Aufsatzthema so zu formulieren, wie es ihm am leichtesten erscheint und wie es seinem Gedankenkreise sich am besten anpaßt. In dieser

Hinsicht wird jedoch viel gesündigt; man gibt dem Schüler gar häufig Aufgaben, die über seine Leistungsfähigkeit hinausgehen und stellt in der Form nicht selten zu hohe Anforderungen, wodurch das freie selbsttätige Schaffen gehemmt wird.

Über das „Lesebuch" unserer Zeit schreibt Wilhelm-Schöneberg in der „Päd. Ztg.": „Es ist kaum ein rein literarisches Lesebuch für Volksschulen zu finden. Sie sind durchweg Sammelsurien, die eine harmonische Ausbildung des Verstandes und Gemütes auf ihr Panier schreiben und das durch ein Ragout von literarischen, moralischen und realistischen Stoffen zu erreichen vermeinen. Diese Sorte von Lesebüchern steht noch heute auf der Tagesordnung. Haben doch diese sogenannten literarischen Lesebücher nicht einmal genügend Raum für unsere größten heimischen Dichter. Die wenigen Proben, die sie uns aus den Werken dieser Dichter darbieten, sind nicht ausreichend, die Kinder so weit in deren Eigenart einzuführen und zu versenken, daß sie einen Hauch ihres Geistes verspüren. Das wäre aber doch auf der Oberstufe unserer Volksschulen in erster Linie notwendig mit Schiller und Goethe, damit ihre Namen nicht mehr wie Schemen und Schatten an der Kindesseele vorüberhuschen und bald auf Nimmerwiedersehen verschwinden. Beide müssen im Unterricht den Kindern so gute Bekannte werden, daß diese mit warmer Liebe und hoher Begeisterung für sie im Herzen aus der Schule ins Leben treten. Dann werden sie sich auch mit Abscheu und Ekel von dem Schund und Schmutz abwenden, der unsern deutschen Büchermarkt überschwemmt und unser Volk vergiftet. Neben Goethe und Schiller müssen auf der Oberstufe unserer Volksschulen auch die bedeutendsten Dichter der Gegenwart mehr als bisher berücksichtigt werden; denn gerade diese entrücken durch den Hauch ihrer göttlichen Muse die gewöhnlichsten Ereignisse dem Alltäglichen und verleihen ihnen einen höheren Adel. Was einem Rosegger in der Jugendzeit begegnete, das erlebt gewiß manch anderer auch, ohne daß er etwas Besonderes daran findet. Aber wie es uns der Dichter in seinem ‚Waldbauernbuben' erzählt, das ergreift und fesselt unser Herz so ganz unmittelbar und unwiderstehlich. Diesen Forderungen gerecht zu werden, dazu reichen selbst die besten der vorhandenen sogenannten literarischen Lesebücher nicht aus. Der realistische Ballast hindert sie, vom goldenen Überfluß unserer deutschen Dichtung auch nur das Notwendigste aufzunehmen; darum ist eine reinliche Scheidung zwischen literarischem und Reallesebuch nötig. In letzter Zeit ist nach dieser Richtung hin auch schon ein Versuch gewagt worden."

Der von der deutschen Lehrerwelt seit Jahrzehnten so heftig bekämpfte „Werkunterricht" gewinnt immer mehr Anhänger; je mehr die wissenschaftliche Pädagogik auf experimenteller Grundlage auf- und ausgebaut wird, desto mehr Boden gewinnt der Werkunterricht. „Die formende, bildende, graphisch darstellende Tätigkeit, das Bauen, das Hantieren mit den Dingen ist aber zugleich die aktive Seite der Sinneswahrnehmung. Welchen Wert das Zeichnen und Modellieren für die Ausbildung des Formensinns hat, werden wir später sehen; hier muß betont werden, daß alle darstellende Tätigkeit zugleich geeignet ist, die genaueste und intimste Bekanntschaft mit den Objekten der Hantierung und Darstellung zu vermitteln. Auch darin leidet unser Unterricht zu sehr unter der passiv aufnehmenden Beschäftigung des Kindes, daß wir die technischen Fächer, wie Zeichnen (Modellieren) und Handfertigkeitsunterricht zu einseitig als technische Fächer benutzen und ihnen nicht

genug allgemeineren Bildungswert abzugewinnen vermögen für die Bildung der Sinneswahrnehmung, des Formensinns, Farbensinns, der formalen Bildung des richtigen Sehens überhaupt. Fröbels Prinzip: was das Kind anschaut, das soll es auch mit den Händen machen, hat nicht nur für den Kindergarten Geltung! Der Wert des Bildens für die Auffassung der Gegenstände besteht aber auch hier wieder nicht in einer mystischen Bedeutung der motorischen Prozesse (des Muskelsinns) als solcher — motorische Prozesse können nie etwas anderes „bilden" als motorische Übungsdispositionen —, sondern darin, daß das Zeichnen und Bilden Auge und Aufmerksamkeit zu einem genauen, sukzessiven, schrittweise vorgehenden Analysieren der Formen, Farben und Tastqualitäten der Dinge zwingen, daß sie zugleich eine beständige Kontrolle der Auffassung der Dinge bilden, daß die Aufmerksamkeit auch zeitlich länger bei ihnen verweilt und sich nicht bloß mit einem vorübergehenden flüchtigen Eindruck begnügt." (Meumann, Vorlesungen über experimentelle Pädagogik.)

Seit Jahrzehnten wird die Forderung der Umgestaltung des Unterrichts in dem Sinne gefordert, daß der Arbeits- oder Werkunterricht in demselben sowohl als Lehrprinzip wie als Lehrfach eine Stelle finden müsse; solche Forderungen sind bis jetzt vereinzelt und daher ohne merklichen Einfluß auf die Gestaltung des Unterrichts geblieben. Man ist zwar seit Pestalozzi bestrebt, den Unterricht auf einer anschaulichen Grundlage aufzubauen; aber zur Pflege der Anschauung durch die Sinne und damit zur praktischen Selbstbeschäftigung ist man noch nicht fortgeschritten. „Man erwirbt eben Anschauungen nicht durch bloßes Anschauen, so wenig als man durch bloßes Zuschauen schwimmen und radfahren lernt; . . . erst wenn der Schüler gezwungen wird, nachzubilden und selbst zu schaffen, kann vom eigentlichen Erwerb desselben die Rede sein." (Dr. G. Kleinpeter, Anschauungsunterricht und praktischer Unterricht in Zeitschrift für Lehrmittelwesen und pädagogische Literatur.) Praktische Tätigkeit, werktätiges Schaffen ist also schon für das Erwerben des Wissens von großer Bedeutung; unentbehrlich aber ist es zum Umsetzen des Wissens ins Handeln, den eigentlichen Zweck des Lebens. Von diesem Gesichtspunkte aus muß der Anschauungsunterricht umgestaltet werden; Sachen müssen an die Stelle von Bild und Wort, Sinnesanschauungen an die Stelle von Veranschaulichungen durchs Bild treten. Gewiß soll auch das Bild noch seine Stelle im Unterricht finden; aber es soll zur Erinnerung an in der Natur gewonnene Anschauungen und zur Anregung zur Bildung von Phantasievorstellungen dienen. Der Werkunterricht, der dann weiterhin als ein besonderes Lehrfach auftritt und zugleich, wie Zeichen- und Sprachunterricht, als Lehrprinzip dem Sachunterricht dienstbar wird, soll also sowohl der Geistes- wie der Willensbildung dienstbar sein; besonders in letztgenannter Hinsicht muß er auch die technische Bildung fördern, darf aber nicht in ihr aufgehen. Deshalb darf auch der Lehrgang für den Werkunterricht nicht lediglich mit Rücksicht auf die technischen Schwierigkeiten und das Erwerben von technischen Fertigkeiten aufgebaut werden; die Beziehungen zur geistigen Bildung müssen vielmehr deutlich hervortreten. Nicht die werktätige Arbeit und auch nicht die technische Fertigkeit als solche sind der Zweck des Werkunterrichts, sondern die durch ihn vermittelte Geistes- und Willensbildung; aber technische Fertigkeit ist nötig, um diesen Zweck zu erreichen. Daher nehmen wir den Lehrstoff aus dem Sachunterricht; das Interesse, welches den Gegenständen des Sachunterrichts anhaftet,

wird so auch auf die des Werkunterrichts übertragen. Mit dem Interesse aber hängen Aufmerksamkeit, Gedächtnis und Phantasie zusammen; auch diese werden infolgedessen durch den Werkunterricht wesentlich gefördert.

Referent hat von Anfang an beim Handarbeits- oder Werkunterricht dessen Bedeutung für die Geistesbildung im allgemeinen und für die technisch-künstlerische Bildung im besonderen in den Vordergrund gestellt; die übrigen erziehlichen Wirkungen, die man ihm noch zuschreiben kann, hat er als Nebenwirkungen betrachtet, ohne damit deren Wert zu unterschätzen. Das sogenannte „Leipziger System" hat von diesem Gesichtspunkte aus in den letzten fünf Jahren so bedeutende Umgestaltungen erfahren, daß nur eine Abteilung desselben in der früheren Richtung weiterarbeitet; daneben hat sich in ihm eine besondere Abteilung ausgebildet, die völlig als „Werkunterricht" den oben bezeichneten Forderungen entspricht. Hilsdorf-Darmstadt scheint das in seiner Abhandlung in der „Deutschen Lehrerzeitung" (Nr. 46; 15. November 1907) nicht beachtet zu haben; er hat auch nicht beachtet, daß schon seit länger wie einem Jahrzehnt von mir in Wort und Schrift auf die Bevorzugung des Wortes als Ausdrucksmittel in unseren heutigen Unterricht hingewiesen und die Notwendigkeit der Darstellung im Zeichen und Werk betont worden ist. Als ich auf dem 8. deutschen Lehrertag 1890 zum erstenmal in die Bewegung auf diesem Gebiete eintrat, da habe ich gesagt: „Wenn der Handfertigkeitsunterricht obligatorischer Lehrgegenstand werden soll, so muß er noch in nähere Beziehung zu dem Unterrichte selbst treten"; ich habe darauf hingewiesen, daß im Handfertigkeitsunterricht dargestellt werden soll, was im naturgeschichtlichen, physikalischen und geometrischen Unterricht bearbeitet worden ist. Ich habe darauf hingewiesen, daß das Werk als das konkreteste Darstellungsmittel im Vordergrunde stehen und ihm das Zeichen und Wort folgen müsse. Es ist also nicht richtig, wenn Hilsdorf sagt: „Von seiten der Anhänger des Arbeitsunterrichts hat man" die Behauptung, daß in unserem seitherigen Unterricht die Ausbildung von Auge und Hand mangelhaft und infolgedessen der Verbalismus vorherrschend sei, „zumeist einfach als Tatsache hingestellt, ohne hierzu eine weitere Begründung zu geben"; diese Begründung ist von mir besonders eingehend in dem Schriftchen: „Der Werkunterricht" gegeben und auch in dem Vortrage auf dem Kongreß in Worms (1904) die Notwendigkeit der Ergänzung der Sprache durch Zeichnen und Werk als Ausdrucksmittel hervorgehoben worden. Von diesem Gesichtspunkte aus ist der „Wormser Werkunterricht" gestaltet; er bezeichnet als solcher allerdings eine eigenartige Richtung. Er macht den „Versuch", innerhalb der durch den gesetzlich festgelegten Lehrplan der Schule, der nicht einfach außer Kurs gesetzt werden konnte, den Werkunterricht in den Organismus der Schule einzugliedern; daß er den Stoff aus den bereits erprobten Lehrgängen des Leipziger Seminars usw. entnimmt, ist völlig nebensächlich. Völlig unverständlich ist es, wenn Hilsdorf behauptet, der Wormser Werkunterricht lasse „im großen und ganzen meist Gebrauchsgegenstände" darstellen, mit Ausnahme der „geometrischen Körper"; oder sind für ihn Apfel, Zwiebel, Rettich, Rübe, Biene, Gans, Ente, Kirsche, Apfel, Rübe usw. (1. und 2. Schuljahr), Tulpenzwiebel, Entenfuß, Rheinufer, Flußbett, Hafen, Bucht, Insel, Halbinsel, Ebene, Hügel, Berg, Gebirg, Rheinbrücke, Rheinhafen usw. (3. Schuljahr), Blattformen, Pilze, Kartoffel, Vögel, Tulpe, Narzisse, Muscheln, Schmetterlinge (4. bis 8. Schuljahr) Gebrauchsgegenstände?

Und wenn die Übungen im Schnitzen vielfach an Gebrauchsgegenständen (Bilderrahmen, Schlüsselhalter usw.) vorgenommen werden, so steht die Herstellung des Gegenstandes nicht im Vordergrund, sondern der künstlerische Schmuck. Im übrigen muß beachtet werden, daß in dem veröffentlichten Lehrplan nur der Werkunterricht als Lehrgegenstand zur Darstellung kommt; als Lehrprinzip in seiner Beziehung zum Sachunterricht usw. findet er, natürlich innerhalb der Grenzen der Lehrbefähigung des Klassenlehrers, in innigster Beziehung zum Sachunterricht Anwendung. So wurde von einzelnen Lehrern z. B. im Geschichtsunterricht eine Burg in Ton dargestellt; ebenso fanden Anwendungen im geographischen und naturkundlichen Unterricht statt. Am engsten konnte der Werkunterricht in der Hilfsklasse mit dem Unterricht verbunden werden; hier zog auch kein gesetzlich festgelegter Lehrplan Grenzen. Hilsdorf mag sich nur einmal den Lehrplan für die Hilfsklasse II und I (Bericht S. 86 und 88) ansehen; hier heißt es ausdrücklich: „Tonformen wurde in engster Verbindung mit dem übrigen Unterricht betrieben; sobald es irgendwie möglich ist, werden passende Stoffe aus verschiedenen Unterrichtsgegenständen zur körperlichen Darstellung, zum Formen, verwendet". Es ist ja selbstverständlich, daß der Werkunterricht innerhalb des Rahmens des jetzigen Lehrplans der Volksschule als Lehrprinzip nur sehr mangelhaft durchgeführt werden kann; dazu fehlen Zeit und im Werkunterricht ausgebildete Lehrer. Wenn Hilsdorf nun gar mir zum Vorwurf macht: „die Papparbeiten, worunter sich auch die geometrischen Körper befinden", werden „im 5. und 6. Schuljahre hergestellt, während der geometrische Unterricht erst in die beiden letzten Schuljahre fällt", so ist es mir unbegreiflich, wie ein Schulmann mir diesen Vorwurf machen kann. Zu dieser Anordnung des Lehrstoffs zwang mich die Rücksicht auf das Schnitzen, das infolge seiner Verbindung mit dem Zeichnen nicht früher gelegt werden konnte; mir blieb also kein anderer Ausweg, als die Papparbeiten ins 5. und 6. Schuljahr und nicht ins 7. und 8. Schuljahr, in welchem nach dem gesetzlichen Lehrplan die Raumlehre liegt, zu legen. Aber ich halte diese Anordnung nicht einmal wie Hilsdorf für einen Widerspruch gegen das Prinzip der Verbindung des Werkunterrichts mit dem Sachunterricht; im Gegenteil, das Prinzip ist hier völlig beachtet. Denn mit den Papparbeiten im 5. und 6. Schuljahre ist eine anschauliche Einführung in die Formenlehre, die Grundlage der Raumlehre, wie sie Wilke und Zeißig fordern, verbunden; in der Raumlehre des 7. und 8. Schuljahres kann dann die logische Seite der Raumlehre und das Berechnen in den Vordergrund treten. Wenn ihm die Tatsache, „daß der Lehrer, der diese geometrischen Körper herstellen läßt, nicht auch den geometrischen Unterricht zu erteilen hat", merkwürdig erscheint, so ist das seine Sache; uns ist es durchaus nicht merkwürdig. Der gesetzliche Lehrplan schreibt die Raumlehre fürs 7. und 8. Schuljahr vor; die Papparbeiten fallen ins 5. und 6. Schuljahr. Es kann also der Lehrer der Papparbeit, selbst wenn er die Schüler seiner Klasse unterrichtet, in diesen Schuljahren keinen „lehrplanmäßigen" Unterricht in der Raumlehre erteilen, weil derselbe nicht im Lehrplan vorgesehen ist; aber im Anschluß an die Papparbeiten „muß er" den Unterricht in der Formenlehre heranziehen. Ist das im 5. und 6. Schuljahre geschehen, so ist die anschauliche Grundlage geschaffen, auf welcher der Unterricht im 7. und 8. Schuljahre aufgebaut ist; daran wird gar nichts dadurch geändert, daß nun ein anderer Lehrer im 7. und 8. Schuljahre diesen Unterricht in der Raumlehre erteilt. Wenn

dann ferner Hilsdorf behauptet, es fehle bei dem Wormser Werkunterricht die Herstellung physikalischer Apparate, so beachtet er wiederum nicht, daß in ihm ein Versuch der Durchführung des Werkunterrichts innerhalb des Rahmens des heute gesetzlich bestehenden Lehrplans ist; wir haben auch in Worms mit der Herstellung physikalischer Apparate Versuche gemacht, sind aber nicht zu einem bestimmten Ziel gelangt, welches die Aufnahme des Lehrstoffes in den Lehrplan des Werkunterrichts, dem wöchentlich nur eine Stunde zur Verfügung stand, rechtfertigte. Der Schwerpunkt meiner Tätigkeit auf dem Gebiete des Werkunterrichts liegt aber gar nicht, wie Hilsdorf zu meinen scheint, in der Beurteilung des Wertes der „einzelnen Techniken", sondern in der soziologischen, physiologisch-psychologischen und pädagogischen Begründung des Werkunterrichts und seiner praktischen Gestaltung mit Hilfe von technisch gebildeten Lehrern; mehr beanspruche ich gar nicht. Die Hobelbank kann nach unserer Ansicht keinen Platz in der Volksschule finden, ohne daß der Lehrplan der heutigen Volksschule total umgestaltet wird; ob das in dieser Hinsicht notwendig und wünschenswert ist, kann hier nicht erörtert werden. Wenn man eine Sache zur Ausführung bringen will, muß man sich an das Bestehende anpassen und von da aus vorsichtig weiterschreiten; zu hohe und unerfüllbare Forderungen sind in jeder Hinsicht schädlich. Wenn einmal der Werkunterricht in der von uns dargestellten Form von pädagogisch und technisch gebildeten Lehrern erteilt und in den Lehrplan aufgenommen wird, dann wird er sich allmählich als Lehrzweig seinen Platz sichern und in dieser Hinsicht noch weiter ausgebildet werden; gewisse Grenzen werden in der Volksschule mit Rücksicht auf Zeit und Kosten für unabsehbare Zeit noch gezogen bleiben. Soll aber das Darstellen im Werk zum Lehrprinzip erhoben werden, so muß es auch ein Lehrgegenstand sein; denn die „Technik", die Hilsdorf doch so sehr betont, muß plan- und stufenmäßig angeeignet werden. Es wäre ja sehr wünschenswert und für die Bildung des Schülers von großem Vorteile, wenn „alles", was im Sachunterricht behandelt wird, auch zeichnerisch und schriftlich zur Darstellung kommen könnte; aber dazu fehlt es an Zeit und wird es immer daran fehlen. Aber auch wenn es durchführbar wäre, so wäre dadurch ein besonderer Zeichen- und Aufsatz- resp. Rechtschreibunterricht nicht unnötig; so ist es auch mit dem Werkunterricht. Zeichen- und Aufsatzunterricht haben ja auch keinen besonderen Stoff, sondern nehmen ihn aus dem Sachunterricht oder dem Erfahrungskreis des Schülers; sie hätten nach Hilsdorfs Auffassung (Blätter für Knabenhandarbeit, 1908, Nr. 2) demnach auch keine Berechtigung, als „Fach" im Lehrplan zu erscheinen. Wenn Hilsdorf anerkennt, daß das Werk ein Ausdrucksmittel neben Zeichen und Wort ist, und das tut er, so muß er auch dem Werkunterricht zugestehen, was er dem Zeichen- und Sprachunterricht zugesteht; hier wie dort soll durch den Fachunterricht der Schüler plan- und stufenmäßig mit der „Kenntnis und Handhabung bestimmter Werkzeuge und" der „Bearbeitung von Materialien" bekannt gemacht werden. Zur Durchführung des Werkunterrichts als Lehrprinzip fehlen uns zurzeit noch die Lehrer; erst wenn jeder Lehrer im Werkunterricht im Seminar vorgebildet ist, wird der Werkunterricht als Lehrprinzip zur Durchführung kommen können. Aber auch dann wird man ihn als „Fach" in besonderen Stunden in inniger Beziehung zu dem übrigen Unterricht betreiben müssen; das erfordert schon die Rücksicht auf die für diesen Unterricht nötigen Vorbereitungen (Werkzeuge usw.). Man

wird doch nicht im Geographieunterricht z. B. eine Viertelstunde und im naturkundlichen Unterricht eine Viertelstunde usw. formen oder schnitzen lassen u. dgl. Wir hätten gar nichts dagegen einzuwenden, wenn der Lehrer je nach Bedarf den Werkunterricht, Zeichen- und Aufsatzunterricht einschieben würde; aber einen bestimmten Lehrgang müßte er doch mit Rücksicht auf die technischen Fertigkeiten, die für die Ausübung nötig sind, einhalten. Auch haben Werk-, Zeichen- und Sprachunterricht doch auch noch andere Zwecke, als dem Sachunterricht als Ausdrucksmittel zu dienen; sie sollen doch auch die technisch-künstlerische Bildung an sich fördern, weshalb sie auch aus diesem Grund ein Fach mit bestimmtem Lehrgange bilden müssen. Ich betone nochmals, daß ich die Stellung des Werkunterrichts im Dienste der geistigen Bildung ebenso hoch schätze als die im Dienste der technisch-künstlerischen Bildung; aber um als Lehrprinzip seinen Zweck zu erfüllen, muß er auch Lehrfach sein. Diese Ansicht habe ich von jeher, besonders auch auf dem Kongreß in Worms, vertreten; es ist also nicht richtig, daß, wie Hilsdorf (Blätter für Knabenhandarbeit) behauptet, daß man der Frage: „Ist der Arbeitsunterricht Unterrichtsgrundsatz oder Unterrichtsfach?" noch nicht näher getreten sei. Dort hatte Hilsdorf ja Gelegenheit, Stellung zu der Frage zu nehmen; er begnügte sich aber damit, soweit ich mich erinnere, den „Kerbschnitt" anzugreifen, der gar nicht im Wormser Werkunterricht gepflegt wird. Im übrigen hat Seminarlehrer Mittag in den „Blättern für Knabenhandarbeit" (1908, Nr. 2) Hilsdorfs Verdienste hinreichend gewürdigt; an dieser Stelle kann daher davon abgesehen werden.

Auf dem II. internationalen Kongreß für Schulhygiene in London sprach Desnoyer-Paris über Steil- und Schrägschrift. „Mit fortschreitender Zivilisation hat sich die letztere aus der ersteren entwickelt. Die Steilschrift ist zu verwerfen. Ihre Nachteile sind Mangel an Raschheit, Mißbildungen des Körpers, Muskelermüdung und drohender Schreibkrampf." Er empfiehlt als hygienisch-einwandfrei, den Buchstaben bei schrägliegendem Heft eine zur Schreibtischkante senkrechte Lage zu geben. Auf diese Weise werden die Zwangsstellungen der Hand und des Körpers vermieden. Der Körper befindet sich direkt vor dem Schreibmaterial; die Ellbogen sind auf den Rand des Schreibtisches gestützt und ändern ebensowenig wie der Körper während des Schreibens ihre Stellung. Diese Schreibmethode soll für das Auge vorteilhafter sein wie alle anderen. Gagnière-Choisy-le-Roi (Kanton d'Ivry) erklärt in seinem Vortrage über „Steil- und Schrägschrift und ihre Beziehung zu den Rückgratsverkrümmungen bei Schülern", daß keine Schreibmethode an und für sich imstande sei, Mißbildungen der Wirbelsäule zu verhüten; hier helfe nur genaue Beobachtung der schreibenden Schüler durch den Lehrer, systematische Untersuchungen der Kinder in angemessenen Zwischenräumen durch den Schularzt und möglichste Einschränkung der sitzenden Arbeitsweise.

Über die Ermüdungserscheinungen, die Methoden der Feststellung und die pädagogischen Folgerungen gehen die Ansichten noch sehr auseinander; im allgemeinen kann man sagen, daß man allmählich etwas nüchterner über die Ergebnisse der experimentell-pädagogischen Forschung in der Lösung der Ermüdungsfrage denkt. Es bricht sich allmählich die Überzeugung Bahn, „daß man den komplexen Charakter der Ermüdungserscheinungen viel zu wenig gewürdigt und sich mit Rücksicht auf Lehrer- und Schülerindividualität, deren gegenseitiges Verhältnis und im Hinblicke auf ihre Beziehungen zu Stoff, Methode, Umgebung

eines viel zu summarischen Verfahrens schuldig gemacht hat. Nicht, als ob man das reichhaltige Material unbeachtet gelassen hätte! Aber man betrachtete es wegen seiner Mängel, namentlich wegen seiner Lückenhaftigkeit, nicht als Grundlage für die praktischen Forderungen, sondern erkannte ihm nur insoweit eine Bedeutung zu, als es die pädagogischen Erfahrungen schlechthin stützt. Mit diesem vorsichtigen Verhalten dürfte kaum eine Verneinung der experimentell-pädagogischen Bestrebungen überhaupt proklamiert sein. Einer ähnlichen Stimmung begegnet man schon seit einiger Zeit in der psychologischen und pädagogischen Literatur, soweit sie sich mit hier einschlägigen Fragen befaßt. Offenbar kommt damit nur jenes Mißtrauen gegen die seitherige Methodologie der Ermüdungsarbeiten, der Bewertung von Schülerleistungen usw. zum Ausdrucke, das bei vielen Pädagogen angesichts der manchmal etwas kritischen Begeisterung für zahlenmäßiges Arbeiten schon längst Wurzel gefaßt hat. Gewiß ein deutlicher Fingerzeig für den experimentellen Pädagogen, bei seinen Forschungen namentlich den mannigfachen und wichtigen individuellen Verschiedenheiten seine Aufmerksamkeit nicht zu versagen. Idealkurven und Durchschnittswerte haben gewiß für den theoretischen Psychologen ihre Bedeutung. In der Schule aber gilt es, praktische Fragen zu lösen. Hier muß eine Anzahl oft völlig voneinander verschiedener Individualitäten als wesentlicher Faktor mit in Rechnung gesetzt werden, so daß ideale Mittelwerte von geringerer Bedeutung sind und in demselben Maße noch mehr an Wert verlieren, als sie einem Vergleich mit den Einzelwerten der vermeintlichen Gesetzmäßigkeit zuliebe aus dem Wege gehen. Unsere moderne Erziehung kehrt mit Recht die hohe Bedeutung der Individualität hervor. Wie sollte es ihre Grundlegung, die pädagogische Psychologie, ungestraft versuchen dürfen, über die individuellen Eigentümlichkeiten hinweg zur Idealkurve als dem Endziel aller Forschung zu schreiten! Gewiß wird die Arbeit des experimentellen Pädagogen viel mühevoller, wenn ihm die individuellen Züge auf der Suche nach Gesetzmäßigkeiten hindernd den Weg vertreten. Vielleicht auch, daß der Pädagoge für seine Bedürfnisse dem Begriffe ‚Gesetzmäßigkeit‘ wird eine etwas veränderte Deutung geben müssen. Ist doch auch die Existenz individueller Züge ein Gesetz, vielleicht eines der umfassendsten, dazu noch für den Pädagogen zweifellos das wichtigste. Es fehlt in der experimentellen Pädagogik nicht an Ansätzen zu einer Vertiefung der Studien nach der Seite des Individuellen. Sie sind von großer Bedeutung für die Zukunft der exakten pädagogischen Forschung, deren Schicksal wohl wesentlich davon abhängen wird, inwieweit es ihren Vertretern gelingt, den überstarken Zug zum Kurvenziehen, zur Mittelberechnung und damit zu bedenklicher Schematisierung zu gunsten der Erforschung individueller Linien etwas niederzuhalten.“ (Dr. Mayer, Allg. d. Lz.)

IV. Lehrerstand.

Auch im verflossenen Jahre ist die „Lehrerbildungsfrage“ vielfach Gegenstand der Erörterung gewesen; in der Praxis ist man kaum über das Bestehende hinausgekommen. Studienrat Dr. Kerschensteiner hat sich eingehend in den „Päd. Blättern“ mit der Frage beschäftigt. Er übt zunächst eine scharfe Kritik an den derzeitigen Lehrerbildungsanstalten, die von Seminardirektor Durmeyer in den „Päd. Blättern“

kritisch beleuchtet werden; Dr. E. Weber beleuchtet wieder die Auseinandersetzungen zwischen Kerschensteiner und Durmeyer. Es ist keine Frage, daß bei der Lehrerbildungsfrage vielfach die Kritik an den bestehenden Lehrerbildungsanstalten einseitig und zu scharf ist; man würde gewiß vielfach milder und gerechter urteilen, wenn man die „heutigen" Lehrerbildungsanstalten und ebenso auch die höheren Lehranstalten, die man als Vorbildungsanstalt für den Lehrerstand vielfach fordert, besser kennen würde. Durmeyer weist darauf hin, daß, wie Kerschensteiner selbst sagt, „unsere Volksschullehrer, die nach Vollendung ihrer Fachstudien auf die Universität gehen und mit Feuereifer dem Studium sich hingeben", sich in einer anderen seelischen Befassung befinden als unsere Lehrer der höheren Schulen; „sie kennen die Schwierigkeit vieler Erziehungsprobleme, und ihre Seele ist erfüllt von dem Wunsche, diese Probleme allseitig zu erfassen". Das ist in der Tat kein schlechtes Zeichen für die Lehrerbildungsanstalten; sie sind eben im allgemeinen besser als ihr Ruf. Damit soll nicht gesagt sein, daß die Lehrerbildungsanstalten nicht reformbedürftig seien; daß und warum sie es sind, haben wir im „Pädagogischen Jahresbericht" schon wiederholt dargelegt. Die Volksschullehrer empfinden den Mangel in ihrer Bildung am meisten; sie vergessen aber bei der Kritik derselben oft, daß auch die ganz nach ihren Wünschen gestalteten Lehrerbildungsanstalten auch keine Lehrer ausbilden könnten, die fertig sind und während einer Zeit von 30 bis 40 Jahren den Anforderungen entsprechen könnten. Gewiß ist die gute Meinung, „welche", wie Dr. Weber sagt, „heutzutage die Hochschullehrer von den studierenden Volksschullehrern haben", „einzig und allein durch die Energie und die Begabung Einzelner" hervorgerufen worden, welche sich in den Jahren nach dem Seminaraustritt auf autodidaktischem Wege solide Kenntnisse erworben hatten; allein das energische Arbeiten hatten doch auch diese Einzelne wohl auf dem Seminar gelernt.

„Die Art der Lehrerbildung," sagt Dr. E. Weber mit Recht (Päd. Bl.), „ist einzig und allein von der späteren Berufsaufgabe des Lehrers abhängig zu machen. Außerschulische Interessen dürfen nicht mitbestimmend sein." Der Volksschullehrer hat meistens in allen Fächern der Volksschule zu unterrichten; er ist nicht Fach-, sondern Klassenlehrer. Darin liegt der Unterschied zwischen dem Volksschullehrer und dem Oberlehrer; der letztere ist Fachlehrer. Das sind gegebene Verhältnisse, die nicht geändert werden können, wenigstens in der großen Mehrzahl der Volksschulen; mit ihnen muß also die Lehrerbildung rechnen. Die zukünftige Berufsbildung des Volksschullehrers, die „pädagogische" Bildung, fordert also eine tief- und weitgehende wissenschaftliche Allgemeinbildung hinsichtlich der Stoffe, in denen er später unterrichten soll; diese muß er sich erworben haben, bevor seine pädagogische Bildung beginnt, weil sie Voraussetzung der letzteren ist. Bei dem Oberlehrer ist es nicht so; er sieht als zukünftiger Fachlehrer seine Berufsbildung, ob mit Recht oder nicht ist hier gleichgültig, hauptsächlich in dem wissenschaftlichen Studium seines Faches oder seiner Fächer. Bei dem Volksschullehrer ruht in seiner späteren Tätigkeit nicht das Hauptgewicht in der Übermittlung eines wissenschaftlichen Lehrstoffs an seine Schüler, sondern in der erziehenden und bildenden Wirkung seines Unterrichts; deshalb hat es auch seine Berufsbildung nicht mit der wissenschaftlichen Stoffkenntnis, sondern mit der methodischen Bearbeitung des bis zu einem gewissen Grade wissenschaftlich erfaßten Stoffes zu tun. Infolgedessen ist der Volksschullehrer auch im allgemeinen dem Oberlehrer in metho-

discher Hinsicht überlegen; im allgemeinen unterrichten daher auch an höheren Lehranstalten in den unteren Klassen, wo nicht die wissenschaftlichen Kenntnisse, sondern die erziehende und bildende Wirkung im Vordergrunde stehen, die Volksschullehrer mit mehr Erfolg als die Oberlehrer. Neben der methodischen Bearbeitung des Lehrstoffs und zu derselben bedarf der Volksschullehrer noch eine philosophisch-pädagogische Bildung, die in eine künstlerisch-technische auslaufen muß; auch sie hat daher die Berufsbildung dem Volksschullehrer zu vermitteln.

Von diesen Gesichtspunkten aus muß nun die Frage beantwortet werden: Wie müssen die Anstalten beschaffen sein, welche dem Lehrer die für seinen Beruf nötige allgemeinwissenschaftliche und pädagogisch-technische Bildung vermitteln? Nach unserer Ansicht gehören dazu, abgesehen von der Vermittlung der grundlegenden Volksschulbildung, zwei Anstalten; in der einen Anstalt muß die allgemein-wissenschaftliche Bildung, in der andern die pädagogisch-technische Bildung vermittelt werden. Der Mangel der bestehenden Lehrerbildungsanstalten besteht hauptsächlich darin, daß sie beide Aufgaben miteinander verbinden; denn Präparandenschule und Seminar teilen sich nicht hinein. Die Präparandenschule bereitet wohl die allgemein-wissenschaftliche Bildung vor, aber sie vollendet — relativ genommen — sie nicht; das Seminar soll sie neben der pädagogisch-technischen Bildung vollenden. Nun hat man seitens der Lehrerschaft vielfach gefordert, die allgemein-wissenschaftliche Bildung solle auch dem zukünftigen Volksschullehrer durch eine der bestehenden höheren Lehranstalten vermittelt werden; die pädagogisch-technische Bildung, die eigentliche Fachbildung, soll dem Seminar resp. der Hochschule überlassen bleiben. Wir wollen ganz davon absehen, daß in den nächsten Jahrzehnten dieses Ziel mit Rücksicht auf die finanziellen Verhältnisse, die damit verknüpft sind, unerreichbar ist; wir wollen nur untersuchen, ob es überhaupt erstrebenswert ist. In den letzten Jahrzehnten haben wir ja Erfahrungen darüber sammeln können, ob die Abiturienten höherer Lehranstalten besser für die berufliche Ausbildung als Volksschullehrer vorbereitet sind als die aus den Präparandenschulen kommenden Zöglinge; was lehren sie uns? Seminarlehrer Lewin in Kyritz sagt (Päd. Bl.): „Wenn ich auch manchen tüchtigen Seminarzögling kennen gelernt habe, der keine Präparandenschule besucht hatte, sondern aus einer höheren Schule direkt in das Seminar eintrat, so stimme ich auch heute noch im allgemeinen dem Urteile Kehrs über die Schüler der höheren Schulen als Aspiranten für das Seminar zu, wenn er sagt: ‚Was sie können, das brauchen sie nicht, und was sie brauchen, das können sie nicht!‘ Und wenn heute junge Leute, die das Zeugnis für den einjährigen Militärdienst auf einer höheren Lehranstalt sich erworben haben, sich dem Lehrerberufe zuwenden, so müssen sie meistens in die zweite, im günstigsten Falle können sie in die erste Klasse der Präparandenanstalt eintreten.“

Reformen sind auch im verflossenen Jahre in der Lehrerbildung vorgenommen worden; allerdings sind sie vereinzelt und noch nicht abgeschlossen. In dem Kanton Basel-Stadt sind schon seit 1892 Fachkurse zur Ausbildung von Primarlehrern an der Universität errichtet worden; der Besuch setzt die Reife der Ober-Realschule oder des Gymnasiums voraus. Im Laufe der Zeit hat sich nun das Bedürfnis nach einer Reform dieses Weges der Lehrerbildung herausgestellt; die Zeit für die berufliche Ausbildung soll auf drei Semester festgesetzt und neben der Schulgesundheitspflege sollen alle theoretisch-pädagogischen Fächer (Psychologie, Ethik, Pädagogik, Geschichte der Pädagogik und des Schul-

wesens) an die Universität verwiesen und nur die Methodik und die Schulpraxis den Fachkursen (Seminar) zugewiesen werden, das auch von zukünftigen Oberlehrern besucht wird. Dem Beispiele von Basel-Stadt ist neuerdings auch Zürich gefolgt; auch in Wien ist mit dem neu organisierten Pädagogium ein ähnlicher Fachkursus verbunden worden. Endlich hat man im Großherzogtum Hessen einen ähnlichen Weg eingeschlagen, der aber noch sehr der Verbesserung bedarf. Hier sind schon seit Jahren eine Anzahl Abiturienten der Ober-Realschule, des Realgymnasiums und des Gymnasiums in den Volksschuldienst übergetreten; sie müssen später eine Ergänzungsprüfung in der Pädagogik und die Staatsprüfung (zweite Prüfung) ablegen. Seit Ostern 1906 ist nun in Darmstadt für diese Kandidaten des Volksschulwesens ein Kurs auf die Dauer von sechs Monaten errichtet worden, der seit Ostern 1907 auf ein Jahr ausgedehnt worden ist; der Unterricht in der Geschichte der Pädagogik, Psychologie und Logik, systematischen Pädagogik, Schulkunde, Methodik, Schulgesundheitspflege und Turnen wurde von einem Seminardirektor, zwei Kreisschulinspektoren, zwei Seminarlehrern, einem Volksschullehrer und einem Arzte erteilt; außerdem mußten die Kandidaten an einer Mittelschule hospitieren und sich im Unterrichten üben. Hessen besitzt eine große Zahl von höheren Lehranstalten; der Besuch derselben ist daher sehr erleichtert. Die Besoldung der hessischen Volksschullehrer steht mit an der Spitze in der deutschen Lehrerschaft; auch das zieht an. Allerdings sind die Lehrer nicht sehr erbaut über diesen neuen Weg in der Lehrerbildung; denn die in der bezeichneten Weise ausgebildeten Lehrer können, da sie im Orgelspiel nicht ausgebildet sind, nur in größeren Orten und in Städten Verwendung finden; dadurch haben sie einen großen Vorteil vor den seminarisch ausgebildeten Lehrern. Ob der bezeichnete Weg jedoch überhaupt zum Ziele führt, d. h. dem Volksschulwesen wirklich tüchtige vorgebildete Lehrer zuführt, das muß die Erfahrung lehren. Dem Referenten wurde vor einigen Jahren mitgeteilt, Basel-Stadt müsse seine meisten Volksschullehrer von auswärts beziehen, weil die in Basel-Stadt in der angegebenen Weise ausgebildeten Lehrer neben dem Dienst an der Volksschule noch weitere Studien machen und dann das Oberlehrerexamen ablegen, also ins höhere Lehrfach übergehen.

In Preußen hat die Ausbildung der Lehrer in den Bestimmungen von 1901 eine feste Grundlage erhalten; aber auch hier müssen noch Reformen vorgenommen werden, um den Anforderungen, die unsere Zeit an die Lehrerbildung stellt, zu entsprechen. Namentlich muß diese Reform darauf hinausgehen, den Dualismus aus dem Seminar zu entfernen, indem man den (relativen) Abschluß der „allgemeinen" resp. wissenschaftlichen Bildung in die Präparandenanstalt — die man als Oberbürgerschule bezeichnen und vierkursig machen sollte — verlegt; dem Seminar bleibt dann die pädagogische Fachbildung vorbehalten, selbst wenn es, was zu erstreben ist, mit der Universität verbunden wird. Diese Berufsbildung darf aber nicht schon in der Oberbürgerschule, in der Schule, welche die Allgemeinbildung zu pflegen hat, für die Gestaltung der Bildungsstoffe maßgebend sein, wie es oft in den Präparandenanstalten geschieht; „noch ist die Anschauung nicht ganz ausgestorben, daß in der Ausbildung des Volksschullehrers jeder kleinste Schritt auf die künftige Ausübung seines Berufs berechnet sein müsse, und daß für ihn alles, was er dort nicht unmittelbar verwerten könne, nicht nur unnötig sei, sondern ungeeignet, weil es ihn zerstreue und von seiner eigentlichen

Aufgabe abziehe". (Seminarlehrer Lewin, Päd. Bl.) Mit Recht fordert man, daß der Musikunterricht, besonders der auf das Seminar als Nebenfach zu verlegende Unterricht in Orgelspiel und Harmonielehre, fakultativ zu machen resp. auf die musikalisch befähigten Zöglinge zu beschränken sei; der vom Musikunterricht befreite Seminarist gewinnt dadurch Zeit für andere fakultative Lehrfächer, die seinen Anlagen und Neigungen entsprechen. Wir erkennen in den preußischen Lehrplänen für die Lehrerbildungsanstalten von 1901 einen wesentlichen Fortschritt; allein wir sind auch weit davon entfernt, diesen Fortschritt zu überschätzen, wie dies bei Gerstenhauer (Würdigung der Lehrpläne; Leipzig, Hirt) der Fall ist.

Wenn man objektiv die Lehrpläne der preußischen Präparandenanstalten mit denen der höheren Lehranstalten vergleicht, so sieht man, daß in manchen Fällen die ersteren über die letzteren hinausgehen, in anderen ihnen gleichstehen und in einzelnen hinter ihnen zurückbleiben; das letztere bezieht sich besonders auf die fremdsprachliche Bildung. Mit diesem Gegenstand hat sich der „Päd. Jahresb." schon öfters beschäftigt; wir haben auf die übertriebene und durch den Erfolg nicht gerechtfertigte Schätzung des fremdsprachlichen Unterrichts hingewiesen und betont, daß sich die allgemein-wissenschaftliche Bildung des Volksschullehrers auf die Kenntnis einer fremden Sprache in der Hauptsache beschränken muß. „Was erreichen wir," sagt Otto Ernst (Des Kindes Freiheit und Freude, II, 4, 26), „mit allem lateinischen, griechischen, französischen und englischen Unterricht anders als Halbheit, weniger als Halbheit? Ich denke gar nicht daran, daß so ein Abiturient, wenn er in ein französisches Hotel kommt, kein Handtuch zu fordern versteht; das sind schließlich Dinge, die sich ohne große Mühe ergänzen lassen. Aber ich denke an die greuliche Heuchelei, die so tut, als genieße sie eine fremde Dichtung, wenn sie den gedanklichen, verstandesmäßigen Sinn erfassen kann. Wenn man bedenkt, daß man in seiner eigenen Sprache von Kindesbeinen an gewohnt haben muß, um von all ihren Heimlichkeiten zu wissen, und daß schon die Leute selten sind, die eine Dichtung in ihrer eigenen Sprache mit allen Schönheiten und Feinheiten des Ausdrucks genießen können, so muß einem übel und weh werden, wenn man die Produkte unserer höheren Lehranstalten schmachten hört: ‚Ach, das müssen Sie in der Ursprache lesen; die Übersetzung kann das nicht wiedergeben.' Nirgends vielleicht gedeihen Bildungsschwindel und Bildungsheuchelei so üppig wie hier. Ich bin nicht gegen den fremdsprachlichen Unterricht überhaupt; ein gewisses Minimum gehört auch hier zur Bildung. Aber ich wende mich gegen den altersgrauen Unfug, daß er sich in unseren Schulen als Zentrum breit macht. Er ist ein unverschämter Aufdringling, der die enorme Bodenfläche, die er einnimmt, nicht entfernt bezahlt macht." Und doch strebt man in Lehrerkreisen in erster Linie nach Aufnahme mehrerer Fremdsprachen in den Lehrplan der Lehrerbildungsanstalten; besonders in Sachsen beschäftigt man sich in den letzten Jahren eifrig mit dieser Frage. Hier ist seit einer Reihe von Jahren das Latein als obligatorischer Lehrgegenstand in den Lehrplan des Seminars aufgenommen; ein Teil des sächsischen Lehrerstandes fordert nun den Ersatz des Latein durch zwei moderne Sprachen, ein anderer eine Ergänzung durch eine moderne Fremdsprache. Auch auf der Vertreterversammlung des sächsischen Lehrervereins 1907 wurde der Gegenstand behandelt; der eine Referent trat für Latein, der andere für moderne Sprachen ein. Wenn der Verteidiger des Latein sagt: „Ich meine, ein deutscher Volksschullehrer soll auch die Entwicklung seiner

Kultur verstehen; er soll zurückschauen können, um zu sehen, wie seine deutsche Kultur geworden; durch Jahrhunderte hindurch wird er sehen, wie die deutsche Kultur ohne romanische gar nicht zu verstehen ist," so ist das eine recht schwache Begründung für die Forderung des Lateinunterrichts in den Lehrerbildungsanstalten; denn er wird doch nicht bestreiten wollen, daß dieses Ziel auch ohne Latein zu erreichen ist. Gegen die Behauptung, das Latein sei für den späteren Universitätsbesuch der Lehrer nötig, weist der andere Referent mit Recht darauf hin, daß nach der Aussage eines Professors für eine große Zahl von Vorlesungen, die heute an der Universität gehalten werden, schon jetzt Latein nicht mehr Vorbedingung ist und der Universitätslehrer schon jetzt auf die Nichtlateiner Rücksicht nehmen muß. Quellenstudien zu machen, zu denen man die Kenntnis des Latein bedarf, ist nicht Aufgabe des Volksschullehrers; ihm genügen vollauf die ins Deutsche übertragenen Quellen. Auch die von der anderen Seite für die Notwendigkeit der modernen Sprachen vorgebrachten Gründe sind nicht stichhaltig; denn wenn der Referent sagt, es sei notwendig, daß wir in der Pädagogik gemeinschaftlich mit Engländern, Amerikanern und Franzosen arbeiten müssen, so setzt auch das nicht voraus, daß jeder Lehrer die französische und englische Sprache so beherrscht, daß er „ihre Schriften lesen, ihre Zeitschriften verfolgen, mit ihnen korrespondieren, auf Kongressen sich verständigen kann" usw.; das setzt eine so eingehende Kenntnis der beiden Sprachen voraus, wie sie sich der Volksschullehrer im allgemeinen, ohne andere notwendige und notwendigere Kenntnisse zu vernachlässigen, nicht erwerben kann. Es genügt vollständig, wenn der Lehrer neben seiner Muttersprache, die er eingehend in ihrer geschichtlichen Entwicklung kennen lernen muß, eine Fremdsprache kennen lernt; es sollte aber in den Lehrerbildungsanstalten Gelegenheit geboten werden, daß derjenige, welcher sich in den sprachlichen Fächern weiter ausbilden will, sich auch mit den beiden anderen Fremdsprachen (fakultativ) beschäftigen kann. Dann werden wir auch im Volksschullehrerstande Männer genug haben, die sich wissenschaftlich mit dem Sprachstudium beschäftigen und durch Übersetzungen auch mit den Fortschritten der anderen Kulturvölker auf pädagogischem Gebiete bekannt machen; daran fehlt es ja auch schon heute nicht. „Wenn die Gegenwart allerlei Versuche anstellt (z. B. Sachsen), den fremdsprachlichen Unterricht mehr und mehr in den Seminarbetrieb hereinzuziehen, so kann ich mir davon nichts ernstlich Förderndes versprechen. Wozu das? Um zur Benutzung fremder Quellen zu befähigen? Wir haben deutsche in Fülle, und die Übersetzungsliteratur bietet ja Reiches und Gutes! Oder um der Kenntnis der fremden Kultur willen? Dafür aber genügen für die Zwecke des Seminars ebenfalls Übertragungen, und schließlich hat es ja die deutsche Volksschule mit deutscher Volksbildung zu tun! Deren Born aber ist unerschöpflich! Sorgen wir doch lieber dafür, daß die jungen Lehrer, deren kaum einer jemals nach Frankreich oder England kommt oder zu kommen braucht — ebenso deren Zöglinge! —, in den Hauptgebieten unserer nationalen Kultur gründlich zu Hause seien, daß sie, selbst reich an geistiger Energie, aus wenig mitbringenden Kindern innerlich reiche Menschen mit kräftigem und reich austastendem Personenleben zu bilden vermögen! Ich kann in dem für alle Zöglinge gleichmäßig eingeführten fremdsprachlichen Betrieb des Seminars, der lieber einer liebevollen Versenkung in die deutsche Volkssprache (Altdeutsch, Sprachgeschichte, Mundarten) weichen sollte, nur einen

künstlichen Aufputz und eine methodische Nachäffung der übrigen höheren Schulen erblicken." (Kästner a. a. O.)

Es ist schon so oft gesagt worden, daß ein sehr wesentlicher, ja der wichtigste Faktor in der Lehrerbildungsfrage der Seminarlehrer (einschließlich Seminardirektor) ist; daher ist es auch völlig gerechtfertigt, wenn seitens der Volksschullehrer die Forderung erhoben wird, nur solche Lehrer als Seminarlehrer anzustellen, welche ihr Lehrfach wissenschaftlich und methodisch vollständig beherrschen. Diese Forderung kann aber auch zu Einseitigkeiten ausarten, die der Sache schaden; dies ist der Fall, wenn man, wie es neuerdings seitens des bremischen und oldenburgischen Lehrervereins geschehen ist, fordert, daß die seminarisch gebildeten Lehrer von dem Amt eines Seminarlehrers vollständig ausgeschlossen werden. Wenn man unter ihnen solche Lehrer findet, welche sich eine tüchtige Fachbildung in der Höhe angeeignet haben, daß sie ihr Fach wissenschaftlich und pädagogisch beherrschen und das durch eine Prüfung und die Arbeit in der Schule nachgewiesen haben, so sollte man sie auch vom Amte eines Seminarlehrers nicht ausschließen; allerdings sollte die Mehrzahl der Seminarlehrer in der Zukunft aus den seminarisch-akademisch gebildeten Lehrern entnommen werden, d. h. aus dem Kreise der Volksschullehrer, welche nach dem Ablegen der Staatsprüfung noch Universitätsstudien gemacht und ein höheres Examen abgelegt haben.

Auch im verflossenen Jahre ist die Frage der Fortbildung der Lehrer lebhaft erörtert worden; auch hier gehen die Ansichten noch sehr auseinander. Während in Bayern man sich gegen die dort bestehende Zwangsfortbildung wendet, welche von jedem Lehrer, der die Staatsprüfung (zweite Prüfung) noch nicht abgelegt hat, fordert, daß er jährlich mindestens vier von einem Bezirkshauptlehrer geleiteten Fortbildungskonferenzen besucht, schriftliche Arbeiten anfertigt und dem Hauptlehrer vorlegt, wird eine solche von dem badischen Lehrerverein (Päd. Jahresb. 1906) gefordert; allerdings will man hier nicht eine Wiederholung des im Seminar erworbenen Wissens, sondern „eine durch die Großherzogliche Kreisschulvisitation zu leitende pflichtmäßige Fortbildung" in der freieren und weiteren Auffassung für die jüngeren Lehrer eingerichtet haben. Viele Lehrer sehen das Heil der Lehrerfortbildung in dem Universitätsstudium! Gewiß, für den begabten und strebsamen Lehrer bietet der Besuch der Universitätsvorlesungen reiche Anregungen zum Studium; aber ohne das letztere sind sie nicht von großem Nutzen. Denn sie bieten doch im allgemeinen nur die Ergebnisse der Forschungsarbeit, nicht diese selbst; und doch ist die Erarbeitung der Ergebnisse und die dadurch gelernte Kunst zu arbeiten die Hauptsache. Daher muß der Lehrer in dem Sammeln und der Lektüre von Quellenstoff und in der kritischen Erfassung desselben geübt und mit dem Entstehen (Entwickeln) und der Lösung der wissenschaftlichen Probleme auf historischem Wege bekannt gemacht werden; das aber erfordert eigene Arbeit an der Hand geeigneter Werke.

V. Schulverwaltung.

Die Frage der „Reichsschulgesetzgebung" ist nicht neu; denn schon Ratichius hatte 1612 den zur Kaiserwahl in Frankfurt a. M. versammelten Fürsten und Winckelmann 1649 in einer Schrift den Gedanken an eine Reichsschulgesetzgebung zum Ausdruck gebracht. Aber sie fanden kein Gehör; der Dreißigjährige Krieg zerbrach das Deutsche Reich und verlegte die Entwicklung des Kulturlebens an die Fürstenhöfe. Der nationale Gedanke ging infolgedessen verloren und mithin auch der an eine allgemeine nationale Erziehung; der Staat erscheint nur als eine Einrichtung zur Sicherheit der Bürger, zu der auch die Erziehung gehört. Erst mit dem Erwachen des nationalen Lebens nach den Befreiungskriegen erwachte auch der Gedanke an eine nationale Erziehung; W. v. Humboldt, Stephani u. a. traten für sie ein und forderten eine besondere Behörde für sie. Allein die bald zur Herrschaft gelangende Reaktion ließ den Gedanken der deutschen Nationalschule bald wieder in Vergessenheit geraten; erst in dem Sturmjahre 1848 kam er wieder zur Geltung (Arnold, Grundzüge des nationalen und staatsbürgerlichen Unterrichts im neu geeinten Deutschland). Die deutsche Nationalversammlung nahm die Pflege der nationalen Bildung in die Grundrechte auf; in dem „Entwurf eines deutschen Volksschulgesetzes" von Seminardirektor Jakobi wird ein Reichsunterrichtsministerium gefordert. Auch die deutschen Lehrerversammlungen beschäftigten sich von jetzt an mit ihr; man erkannte in der deutschen Lehrerschaft allgemein das dringliche Bedürfnis nach einem Reichsschulgesetze und verlangte von dem norddeutschen Parlamente die Schaffung desselben. Noch mehr trat das Verlangen nach einem solchen Gesetz nach der Errichtung des Deutschen Reiches hervor; auf Lehrerversammlungen, in der pädagogischen Presse und in besonderen Schriften wurde er zum Ausdruck gebracht. Der Nationalökonom G. Hirth behandelte die Frage (1873 und 1874) in den „Annalen des Deutschen Reichs" (Freisinnige Ansichten der Volkswirtschaft und des Staates, Leipzig, 1876); 1874 richtete er eine diesbezügliche Petition an den Deutschen Reichstag, der aber darüber zur Tagesordnung überging, weil nach der Ansicht der Petitionskommission „das Volksschulwesen nicht zur Kompetenz des Reiches, sondern zu der der Einzelstaaten gehört". Hirths Petition war aber die Veranlassung, daß sich die 11. Allgemeine deutsche Lehrerversammlung in demselben Jahre (1874) mit der Frage beschäftigte; „sorgen wir dafür," sagte der Referent, „daß diese Frage nicht wieder von der Tagesordnung der deutschen Lehrerversammlungen noch auch von der des Deutschen Reichstags verschwinde." Eine ganze Reihe von Schriften über diesen Gegenstand wurde durch den Berliner „Verein für Reform der Schule" hervorgerufen; 1877 behandelten Dr. P. Schramm und Dr. K. Strobel in besonderen Schriften den Gegenstand eingehend. „Nur die Organisation einer reichsunmittelbaren Nationalschule wird das allgemeine geistige Band sein, ein einheitliches Volkstum herzustellen und das nationale Bewußtsein der Zusammengehörigkeit zu begründen." Neue Anregungen gab Dr. J. Beeger von 1882 an durch Wort und Schrift; von da an ist sie auf der allgemeinen deutschen Lehrerversammlung und dem deutschen Lehrertag, wie auch in der pädagogischen Presse wiederholt behandelt worden. Allein ein Erfolg ist noch nicht erzielt worden; eine Reichsschulgesetzgebung existiert so wenig wie eine Reichsschulbehörde; und deswegen herrscht im Schulwesen des Deutschen Reiches die bunteste Mannigfaltigkeit. In Bayern z. B. bekämpft man die Simultanschule, weil man in ihr den Vernichter aller

Religion und Sittlichkeit sieht; man vergißt dabei vollständig, daß sie in anderen Ländern schon ca. 40 Jahre besteht, ohne daß diese Länder in Religion und Sittlichkeit hinter Bayern zurückstehen müssen.

In neuester Zeit hat auch die Sozialdemokratie die Forderung einer Reichsschulgesetzgebung erhoben; sie fordern die weltliche Volksschule ohne Religionsunterricht, einheitlichen Aufbau des Schulwesens vom Kindergarten bis zur Hochschule und Gleichberechtigung beider Geschlechter. „Im Interesse der Volkserziehung und der besten Pädagogik ist es aber durchaus geboten, daß das Reich sich mit Schul- und Bildungswesen befaßt. Eine Ergänzung der Landesschulgesetzgebung ist nötig. Diese Ergänzung kann aber nur das Reich erfüllen. Nachgerade wird es dringend nötig, daß das Reich gewisse Bundesstaaten in Schulsachen auf bessere Wege leitet, um so mehr, als von einer deutschen Schulbildung nicht recht die Rede sein kann, eher von einer kirchlichen, fremdvölkischen, von einer mittelalterlichen, statt modernen, gläubigen, statt guten, überflüssigen, statt nützlichen. Das Reich hat nicht bloß das Recht, sondern die Pflicht, seinen Bundesstaaten die beste Schulbildung und das entwickeltste Schulwesen anzusagen, und sollte es eine Milliarde mehr kosten. Es hat ferner die Pflicht, sich daraufhin gewisse Lehr- und Stoffpläne und noch dreister eine Schar Schulaufsichtsbeamten anzusehen und im Interesse des Volkswohls zum alten Eisen zu werfen. Mit der Mehrzahl der geistlichen Inspektoren läßt sich ebensoviel auf dem Schulgebiete anfangen wie mit einem Spatze im Kunstgesange oder einem Schnecklein im Wettlaufe mit dem Hasen. In erster Linie sind es also rein pädagogische Gründe, die die Reichsschulgesetzgebung nötig machen. Dazu kommen schulorganisatorische. In einer Reihe Staaten haben die verschiedenen Schulgattungen keinen Zusammenhang, und die Ablehnung des Ernstschen Antrages auf Anpassung der Volksschullehrpläne an die Gymnasialpläne, sowie die Erörterungen darüber lassen schließen, daß man in Preußen gar nicht an richtige Schulorganisation denkt, wie man auch die gänzlich überflüssigen und schädlichen Vorschulen nicht aufheben will. Auch ist das Reich stark daran interessiert, ob ein Teil seiner Kinder in überfüllten oder ungegliederten Konfessionsschulen aushalten muß, selbst gegen den Willen der Eltern. Nötig ist's auch, daß das Reich auf starke Verminderung der Klassenfrequenz wirkt, daß dadurch möglichst die einklassige Schule der mehrklassigen weicht, wenn keine Klasse mehr als 35 Kinder hätte. Rehmke fordert sogar 30, Jürgen Bona Meyer und Prof. Wendt bloß 20 Schüler, und Kötzle sagt (Die allg. Volksschule): ‚Klassen über 60 Schüler sind einfach keine Schulen mehr, sondern Mördergruben für fleißige, pflichttreue Lehrer'. Die pädagogische Wissenschaft sähe es auch gern, wenn das Reich das Schulwesen leitete. Es ist einer Zentralstelle mit amtlichem Charakter viel leichter, ausgiebiges und zuverlässiges Material über das gesamte Schulwesen aller Staaten des Reiches zu sammeln, insbesondere die pädagogische Statistik zu fördern, Vergleichungen anzustellen, neue Wege zu prüfen, die gesamte pädagogische Literatur des In- und Auslandes zu verfolgen und Auskünfte zu erteilen. Solange diese Reichshauptstelle fehlt, ist eine gründliche Darstellung des deutschen Schulwesens unmöglich. Sicher ist auch anzunehmen, daß sich die politische Welt und auch die Mehrzahl der Gebildeten mehr für das Schul- und Bildungswesen interessierten, wenn sich der Reichstag in ausführlichen Lesungen mit der Schulsache beschäftigte. Es ist mal so, sobald eine Sache das ganze Reich angeht und von Reichs wegen erörtert wird, gewinnt sie an Achtung

und Wichtigkeit; die Institution und ihre Wirksamkeit wie ihre Arbeiter steigen zu Bedeutung. Welcher Angelegenheit aber könnte man mehr allgemeines Verständnis und mehr Aufmerksamkeit wünschen als gerade dem gesamten Schulwesen! Darin stehen wir auch manchen fremden Völkern nach, daß wir keine vollständig einheitliche deutsche Landesschule haben." (Leipacher, Allg. d. Lz.)

Ein Reichsschulgesetz wäre also aus pädagogischen und schultechnischen Gründen nötig; aber es dürfte doch nur die Grundzüge für die äußere und innere Schulorganisation enthalten und die Ausführungen im einzelnen den Einzelstaaten überlassen, damit keine Schablone geschaffen würde. Es würde also in dem Reichsschulgesetz enthalten sein: 1. Bestimmungen über die Schulpflicht, Anfang und Ende, Fortbildungsschule; 2. Unterrichtszeit, Unterrichtsstunden für die einzelnen Klassen und Abteilungen; 3. Bildungsziel der Volksschule, der Fortbildungsschule; 4. Organisation, Klassen und Klassenfrequenz; 5. Lehrfächer; 6. Schulleitung, Schulaufsicht; 7. Schulverfassung; 8. Schulrecht; 9. Lehrerbildung; 10. Lehrerbesoldung, Witwen- und Waisenversorgung. Die Reichsschulbehörde (Reichsschulamt) hat die Aufgabe, über die Interessen des Reichsschulwesens zu wachen; es hat Anregungen zu geben und große Gesichtspunkte festzulegen. Sie wäre „dazu berufen, über die Punkte, wo ein gemeinsames Vorgehen möglich ist, eine freie Verständigung herbeizuführen" und arbeite als Beobachtungsstelle auf dem Gebiete der Gesamtpädagogik, sammle statistisches Material, sei Auskunftstelle, prüfe die Fortschritte der Pädagogik im Auslande, führe Studienreisen herbei, wirke durch literarische Veröffentlichungen und Preisausschreibungen, Ausstellungen, Errichtung von pädagogischen Lehrstühlen, Verbreitung der Sozialpädagogik u. a. Für das nichtdeutsche Auslandschulwesen trete die Behörde nach jeder Richtung ein; über alle übrigen deutschen Schulen sammele sie Material und sei Auskunftsstelle für den Übertritt in das deutsche Auslandschulwesen. Es fördere die Errichtung eines Reichsschulmuseums; auch sorge es für die Abhaltung von Volkshochschulkursen usw. (Dr. J. Ziehen, Über den Gedanken der Gründung eines Reichsschulmuseums, 1903; Dr. J. Ziehen, Ein Reichsamt für Volkserziehung und Bildungswesen, 1903.)

Daß das Reich das Recht hat, die Schulbildung allgemein zu regeln, düürfte wohl nicht zu bestreiten sein; der Ausführung stellen sich allerdings verschiedene Schwierigkeiten in den Weg. Vor allen Dingen ist der Widerstand der Einzelstaaten zu überwinden, da sich die seitherige Entwicklung der Schule auf dem Boden der Landesschulgesetzgebung vollzogen hat; diese hat infolgedessen so verschiedene Formen angenommen, daß an eine Einigung der verschiedenen Staaten und Parteien nicht zu denken ist. „Darum wird man wohl von einer Reichsschulgesetzgebung in vollem Umfange zunächst absehen müssen. Man wird keine Zentralinstanz mit gesetzgeberischer Kraft und mit besonderen Aufsichtsbefugnissen fordern können, kein Reichsministerium mit amtlicher Zentralgewalt, sondern nur eine Vermittlungsstelle, die dem Einheitsgedanken auf dem Gebiete der Volksschule und der Volksbildung die Wege ebnet. Ein solches Reichsschulamt könnte in der heutigen Welt der Schulbureaukratie eine Stätte sein, an der nicht der Buchstabe des Gesetzes uniformierte und regierte, an der nicht amtliche Forderungen produziert würden, an der vielmehr die unmittelbaren Strömungen des Kulturlebens auf dem Gebiete der Schule mit wachsamem Auge beobachtet würden, und von der aus ein Strom von Anregungen die Entwicklung

unserer Volksbildung befruchten könnte. Nicht eine bureaukratische Regierung wäre seine ursprüngliche Aufgabe, sondern die Pflege des sich neu entwickelnden Lebens, die Unterstützung und Förderung nationaler Bildungsarbeit." (O. Schmidt, Päd. Ztg.)

Erst wenn die Reichsschulbehörde eine Reihe von Jahren diese Vermittlungsarbeit geleistet hat, dann kann die Reichsschulgesetzgebung ihre eigentliche Arbeit beginnen; denn nun ist der Boden für den Bau geebnet, den sie aufführen soll. Bei den zurzeit bestehenden Bewegungen in der deutschen Bevölkerung, die im einzelnen vom Lande nach der Stadt und im ganzen vom Osten nach dem Westen geht, ist eine gleichmäßige Gestaltung des Schulwesens, besonders des Volksschulwesens, eine dringende Notwendigkeit; nur auf dieser Basis kann eine gesunde soziale und wirtschaftliche Fortentwicklung in der Weise stattfinden, wie sie die Stellung des deutschen Volkes unter den Kulturvölkern fordert. Vor allen Dingen müßte durch die Reichsschulgesetzgebung die Verschiedenheit der Schulpflicht beseitigt werden; sie schädigt ganz besonders bei der bestehenden Freizügigkeit den Erfolg des Unterrichts. Sodann müßte die Besetzungsziffer der einzelnen Klassen einheitlich gestaltet werden; mehr als 50—60 Schüler sollten von keinem Lehrer auf länger als zwei Jahre zusammen in einer Klasse unterrichtet werden. Weiterhin müßte sich die Reichsschulgesetzgebung mit der Organisation der Schule beschäftigen; die Fortbildungsschule sollte heute in jedem Staate obligatorisch sein. Auch hinsichtlich des Lehrplanes lassen sich einheitliche Richtlinien geben; doch muß hier am meisten Spielraum gelassen werden, damit die lokalen Verhältnisse berücksichtigt werden können. Und endlich müßten Lehrerbildung, Schulverwaltung u. a. Gegenstand einer Reichsschulgesetzgebung sein.

Der preußische Kultusminister Dr. v. Studt ist aus seinem Amte, das er 1899 als Nachfolger Bosses antrat, geschieden; er hinterläßt bei den preußischen Lehrern nicht das gute Andenken, das sie seinem Vorgänger bewahrt haben. Er hat sich aufrichtig bestrebt, sich der Kirche willfährig zu zeigen; infolgedessen hat er die geistliche Schulaufsicht gestützt, soviel er konnte. Im ganzen sind unter seiner Verwaltung nur 15 weltliche Kreisschulinspektorstellen geschaffen worden; diese aber kamen, mit wenigen Ausnahmen, nur durch Teilung von überlasteten Bezirken zustande. Aus der kirchlichen Schulpolitik des Kultusministers ist auch das Schulunterhaltungsgesetz von 1906 mit der Festlegung der Konfessionsschule zu erklären. Die Lehrerbesoldungsfrage ist von ihm nicht gelöst worden; dadurch aber hat er den Lehrermangel gefördert. Der Nachfolger Studts, Kultusminister Dr. Holle, scheint aber die Wege seines Vorgängers wandeln zu wollen; wenigstens gibt sein Verhalten in der Schulaufsichtsfrage zu dieser Annahme Grund genug. Auf eine Anfrage des Freiherrn v. Zedlitz im preußischen Abgeordnetenhause über die Stellung des Kultusministers zu dieser Frage gab er folgende Antwort: „Die maßgebenden Begriffe für die Organisation der Schulverwaltung sind nach der preußischen Verfassung staatliche Schulaufsicht und kirchliche Leitung des Religionsunterrichts. Die staatliche Schulaufsicht wird geführt von Kollegien und Einzelbeamten, die entweder hauptamtlich oder nebenamtlich angestellt sind. Die Frage, ob die Anstellung dieser einzelnen Beamten in der einen oder andern Weise zu geschehen hat, ist keine grundsätzliche, sondern nur eine Zweckmäßigkeitsfrage, zu beurteilen vom Standpunkte der Schule. Insbesondere kann die königliche Staatsregierung nicht anerkennen, daß die Verbindung von

Schule und Kirche zu lösen und daß aus diesem prinzipiellen Grunde die Umwandlung nebenamtlicher Stellen in hauptamtliche zu erstreben sei. Sie steht vielmehr auf dem Standpunkt, daß Kirche und Schule nach wie vor im vertrauensvollen Zusammenwirken an der Erziehung unseres Volkes gemeinsam arbeiten und demgemäß sich finden müssen. Aber ganz unabhängig davon ist nach meiner Meinung die Frage zu ordnen, wie die Schulaufsicht zu gestalten sei. Insoweit hierbei die Kreisschulinspektion in Betracht kommt, hat bereits die Entwicklung der Verhältnisse dahin geführt, daß wir in der Mehrzahl der Fälle eine hauptamtliche Kreisschulinspektion haben. Wie der Etat für 1907 aufweist, haben wir bereits 337 hauptamtliche Kreisschulinspektionen; nach überschläglicher Schätzung sind zur Umwandlung der Stellen, in denen die Kreisschulinspektion noch nebenamtlich wahrgenommen wird, 270 neue Stellen nur erforderlich, so daß also nach runden Zahlen 3/5 der Monarchie hauptamtlich schon jetzt besetzt sind und nur 2/5 dieser Besetzung durch Einrichtung hauptamtlicher Stellen bedürfen. Bei der Entwicklung unseres Schulwesens stellt natürlich die Unterrichtsverwaltung stets gesteigerte Anforderungen an die Träger der Schulinspektion. Auf der anderen Seite sind die Geistlichen, die jetzt in großer Zahl noch nebenamtlich fungieren, durch die Anforderungen ihres Amtes in steigendem Maße in Anspruch genommen und darum um so mehr der nebenamtlichen Wirksamkeit der Kreisschulinspektion entzogen. Meines Erachtens werden die Verhältnisse ganz von selbst dahin drängen, daß diese nebenamtlichen Stellen zu hauptamtlichen umgewandelt werden; und daß das der Fall sein wird, geht aus zahlreichen vorliegenden Berichten hervor, nach denen auch in den Kreisen der Geistlichen diese Überzeugung sich mehr und mehr Bahn bricht. Aber auf einmal wird sich diese Umwandlung nicht vollziehen lassen, und zur Besetzung von 270 hauptamtlichen Kreisschulinspektionen muß natürlich eine sorgfältige Auswahl und Vorbereitung der dafür bestimmten Persönlichkeiten erfolgen, so daß diese Umwandlung eine Reihe von Jahren in Anspruch nehmen wird. Dazu kommt folgende Erwägung. Sämtliche Parteien dieses hohen Hauses haben übereinstimmend eine Dezentralisation der Volksschulverwaltung gefordert. Die Staatsregierung beabsichtigt, diesem Wunsche nachzukommen, und ich bin, wie bereits der Herr Minister des Innern andeutete, schon mit ihm in Verbindung getreten, um die Grundlagen für diese Dezentralisation zu finden. Geht man aber dazu über, einen erheblichen Teil der bisherigen Kompetenzen der Kirchen- und Schulabteilung auf eine für die Kreisinstanz zu bildende Schulbehörde zu übertragen, so kann diese Übertragung mit Aussicht auf Erfolg nur dann geschehen, wenn neben dem Landrat ein hauptamtlich angestellter und lediglich der Schulverwaltung für ihre Zwecke zur Verfügung stehender Beamter vorhanden ist. In der jetzigen Zeit, in welcher die Schulverwaltung mit der Ausführung des Schulunterhaltungsgesetzes demnächst noch belastet werden wird, kann eine derartige Änderung in der Organisation der Schulverwaltung wohl nicht stattfinden, ohne für die Ausführung dieser beiden Gesetze große Schwierigkeiten zu machen. Ich hoffe aber, daß es gelingen wird, Ihnen bereits in der nächsten Session eine diesbezügliche Gesetzesvorlage zu machen, und bei der Vorlage dieses Gesetzes wird nach meiner Meinung eine Verständigung darüber herbeizuführen sein, in welchem Tempo die Umwandlung der nebenamtlichen Kreisschulinspektionen in hauptamtliche durchzuführen sein wird. Die bisherige Stellungnahme der Unterrichtsverwaltung zur Ortsschulinspektion ist die, daß überall da, wo infolge

der Ausgestaltung der Schulsysteme zu mehrklassigen Rektoratsstellen geschaffen sind, die besondere Ortsschulinspektion wegfällt, weil der Rektor in der Lage ist, die erforderlichen Geschäfte wahrzunehmen. Zurzeit sind Arbeiten im Gange, um die Dienstanweisung des Rektors in seinem Verhältnisse zu den Klassenlehrern einer Revision zu unterziehen, damit das Zusammenwirken der beiden, des Rektors und der Klassenlehrer, möglichst gedeihlich wird. Wo aber die Anstellung eines Rektors nach Lage der Verhältnisse nicht angängig ist, erachtet es die Staatsregierung im Interesse einer gedeihlichen Wirksamkeit des Lehrers und der Volksschule für erforderlich, daß wie bisher in der Person des Ortsschulinspektors eine von dem Vertrauen der Bevölkerung getragene Persönlichkeit an Ort und Stelle die Geschäfte der staatlichen Schulaufsicht innerhalb des der Sache entsprechenden Rahmens wahrnimmt. In der zu treffenden Dienstanweisung wird weniger auf eine persönliche Unterordnung als auf genügende Ausgestaltung der Schulpflege Wert zu legen sein. Eine förmliche Disziplinarstrafgewalt steht ja auch jetzt dem Ortsschulinspektor nicht zu. Ferner wird Fürsorge dafür zu treffen sein, daß die eigentliche technische Aufsicht allein dem hauptamtlichen Kreisschulinspektor demnächst übertragen wird. Sobald die eingeleitete Prüfung abgeschlossen ist, wird die Unterrichtsverwaltung die erforderlichen Maßnahmen erlassen."

In Preußen wird demnach für die große Mehrzahl der ein- und wenigklassigen Schulen die geistliche Ortsschulaufsicht bestehen bleiben; sie soll allerdings ihres technischen Charakters entkleidet und zu einer Art Schulpflege umgestaltet werden. Wir sehen darin ein Haupthindernis für jede Fortentwicklung des Volksschulwesens; der Geistliche will diese in vielen Fällen nicht und pflegt sie daher auch nicht. Allerdings darf nicht vergessen werden, daß die Lehrer an dieser Zurückhaltung des Kultusministeriums in der Frage der Ortsschulaufsicht auch ihr redliches Teil haben; die beständige Bekämpfung des Rektoren- resp. Hauptlehrersystems kann der befriedigenden Lösung der Frage nicht förderlich sein. Sie ist völlig abhängig von der weiteren Entwicklung des Lehrerstandes in seiner Bildung, in seinem Charakter; ohne diese Entwicklung, die meist in der Hand des Lehrerstandes selbst liegt, wird die Frage zur Befriedigung nicht gelöst.

Der bekannte katholische Historiker Prof. Dr. M. Spahn hat einen Vortrag über den „Kampf um die Schule" veröffentlicht (II, 4, 66); er zieht darin zur Veranschaulichung und zum Vergleich Frankreich und Deutschland heran. Er geht von der Tatsache aus, daß das gesamte materielle und geistige Kulturleben zu der Schule in Beziehung gesetzt worden ist; „was an Verfassungs- und Weltanschauungsproblemen, was an sozialen und Parteigegensätzen unser öffentliches Leben beschäftigt, wirkt auf ihre Entwicklung ein und regelt ihre Aufgaben". In Frankreich kämpften im 19. Jahrhundert die Katholiken für die freie, die Gegner für die staatliche Schule; der Kampf ging aus der französischen Revolution hervor. In ihr kam das Volksleben, das bis dahin brach gelegen hatte, zum Erwachen; daraus ging dann der Schulkampf hervor. Anfangs kämpften alle liberalen Elemente für die freie Schule, um sich durch sie gegen die Bevormundung des Schulwesens durch das Königtum zu schützen; sie bedachten dabei nicht, daß sie „an die Stelle des Staates einer anderen Autorität den Zutritt zu der Schule eröffnen wollten, nämlich der Kirche". Der Unterrichtsminister Guizot, ein maßvoller Freund der Unterrichtsfreiheit, suchte den Ausgleich zwischen Staat und

Freiheit herbeizuführen und dadurch die Auslieferung der Schule an die Kirche zu verhindern; das von ihm 1833 veröffentlichte Gesetz über den Elementarunterricht trug verheißungsvolle Bürgschaften für eine gedeihliche Entwicklung des französischen Volksschulunterrichts in sich. Er verpflichtete alle politischen Gemeinden zur Errichtung von mindestens einer öffentlichen Schule und stellte die Aufsicht des Staates über alle öffentlichen und privaten Schulen und über die Befähigung der Lehrer fest; aber der Schulzwang wurde noch nicht eingeführt. Die französische Revolution von 1848 schüchterte in Frankreich die liberalen Elemente ein; aus Furcht vor dem Sozialismus war man bereit, der Kirche wieder einen Einfluß auf das Schulwesen einzuräumen. Das Schulgesetz von 1850 ordnete das niedere und höhere Schulwesen als Bestandteile eines einheitlichen Schulorganismus an; „das Prinzip der Unterrichtsfreiheit wurde bis an die Grenzen des politisch Möglichen durchgeführt, die Errichtung freier Schulen, von welcher Seite und mit welchen Lehrkräften immer, freigegeben, jeder Geistliche zum Unterrichten in der Volksschule ohne weiteres befähigt erklärt". Die Aufsicht des Staates über die Schule blieb zwar bestehen, beschränkte sich aber auf rein äußerliche Verhältnisse; die Kirche hatte tatsächlich das Schulwesen in den Händen. Denn neben den öffentlichen Schulen entstanden zahlreiche private; die französische Schule wurde so „durch zwei ganz verschieden gerichtete Erziehungssysteme in zwei einander fremde Teile zertrennt". Die freien Volksschulen, von den Katholiken in jeder Hinsicht gepflegt und unterstützt, beschränkten ihren Unterricht im wesentlichen auf den religiösen; daneben wurde nur etwas Lesen, Schreiben und Rechnen gelehrt. Im Laufe der Zeit mußte es aber auch den Katholiken zum Bewußtsein kommen, daß eine solche Volksschule nicht den Forderungen der Zeit entsprechen konnte; denn die Volksschule der Gegenwart dient der „Vorbildung aller in einem Staatsgebiete heranwachsenden Kinder für ihre spätere Tätigkeit innerhalb des modernen, gegen früher in seinen Anforderungen so hoch gesteigerten Kulturbetriebes der Nationen. Für jedes Volk kommt es darauf an, daß es alle seine intellektuellen und materiellen Kräfte ebenso vorsichtig und sparsam wie erschöpfend im Dienste seiner sozialen Organisation und seiner wirtschaftlichen Tätigkeit verwendet". Diese Aufgabe der Volksschule haben die französischen Katholiken seit fünfzig Jahren vollständig verkannt; „die nationale französische Gesellschaft", wie auch der Staat, „arbeitete" infolgedessen „die Aufgaben und die Organisation der modernen Volksschule unvollkommen heraus". Die moderne Volksschule, so legt M. Spahn eingehend dar, kann ohne den Staat nicht mehr bestehen; denn sie „braucht finanzielle Mittel und macht organisatorische Vorkehrungen nötig, für die sie die Unterstützung der Staatsgewalt gar nicht entbehren kann. Ebenso kann der Staat allein den Schulzwang ein- und durchführen, auf den die Schule im Interesse der Gemeinschaft nicht mehr zu verzichten vermag. Kein großes Volk wird in seinem harten Wettbewerbe mit den anderen Völkern, wenn es vorzüglich auf Gewerbe und Landwirtschaft angewiesen ist, die Benutzung der von der Schule dargebotenen Mittel der Einsicht und dem guten Willen der einzelnen Familien überlassen; die moderne Schule, indem sie vorzüglich die möglichste Sicherung eines ganzen Volkes in seinem wirtschaftlichen und sozialen Kampfe ums Dasein erstrebt, schließt kraft des Willens der nationalen Gesellschaft die Verfügungsfreiheit des einzelnen aus". Der Staat von heute kann sich aber der Schule gegenüber nicht gleichgültig verhalten; denn

„er ist Volksstaat geworden", eine organisierte nationale Gesellschaft, der an der wirtschaftlichen und sozialen Entwicklung des Volkes hauptsächlich durch die Schule arbeiten muß. Das ist dem französischen Volke wie dem französischen Staate erst in den letzten zwei Jahrzehnten zum Bewußtsein gekommen; sie begannen daher seit 1879 eine Reform des Volksschulwesens. „Die deutschen Katholiken," so legt nun weiterhin M. Spahn dar, „haben das 19. Jahrhundert hindurch ganz anders als die Franzosen unter gesicherten und sich immer mehr klärenden staatlichen Verhältnissen gelebt"; dieselben haben sich stetig mit den wirtschaftlichen und sozialen Verhältnissen weiter entwickelt und mit ihnen auch das Volksschulwesen. Die Katholiken konnten sich diesen Verhältnissen nicht entziehen; infolgedessen verwandelte sich bei ihnen bald, besonders aber seit den siebziger Jahren, die Forderung der Freiheit der Schule in die der Konfessionalität der Staatsschule, die ihnen in Preußen durch das Gesetz vom 28. Juli 1906 völlig erfüllt wurde. Dennoch sind auch die deutschen Katholiken, wie M. Spahn weiterhin ausführt, nicht „vorhaltslos bereit, das Wesen der Schule hinzunehmen, wie es gegenwärtig ist"; und ebensowenig sind sie „freudig gewillt, an seiner weiteren Entfaltung mitzuwirken". Das zeigt schon die Erörterung der Frage der Schulaufsicht; sie wird von ihnen nicht ruhig und sachlich geführt, was allerdings durch den Staat dadurch mitverschuldet worden ist, daß er diese Frage nicht vom schultechnischen, sondern vom politischen Standpunkte zu lösen versuchte.

„Wenn der Staat die Organisation aller Einzelnen resp. Einzelgruppen bedeutet, der Sinn des Lebens aber nur von der ringenden Einzelperson her zu gewinnen ist, so hat die staatliche Kollektivpersönlichkeit die Pflicht, sich aller Einzelnen gleichmäßig fördernd anzunehmen, um sie zum Kampfe um einen lebenswürdigen Inhalt zu befähigen. Darum kann die Volksbildung, soweit der Staat sie zu fördern hat, nur allgemeine Volksbildung sein. Angesichts der notwendig allgemeinen Volksbildung muß aber die Forderung aufgestellt werden, daß die Einheitsschule möglichst lange vom Staat gewahrt und die Spaltung resp. Gabelung der einzelnen Schulgattungen möglichst lange herausgeschoben werde; daß dies nötig ist, ist klar, und zwar um der Kultur willen, die ihrerseits wieder für das Geistesleben nötig ist." (Dr. O. Kästner, Sozialpädagogik und Neuidealismus; II, 3, 00.) „Mit Rücksicht auf die Bedürfnisse im Staatsleben ist diese Gabelung nach oben notwendig; nur ist zu fordern, daß die Normalschule nach Umfang, Zeit und Qualität der Bildung möglichst weit hinaufgeführt werde für die Kinder aller Stände! Vielleicht brauchte vor dem 14.—15. Jahre gar keine Abzweigung einzutreten; denn daß die Fremdsprachen auch dann noch zur Genüge gepflegt werden können, beweisen die Reformanstalten samt und sonders. Wer übrigens im Ernstfalle fremde Sprachen braucht, etwa zur quellenmäßigen Kenntnis fremder Kultur, oder zu anderen praktischen Zwecken (Kaufleute, Ansiedler usw.), der hat zur Erlernung der alten wie der neuen Sprachen bekanntlich kürzere und bequemere, auch billigere Wege, als die Schule sie gehen kann; aber die Hauptsache ist, daß die allermeisten unserer Knaben und Mädchen im späteren Leben ausnahmslos mit fremden Sprachen im Ernste nichts zu tun haben." (Dr. Kästner a. a. O.) Deshalb müssen in den Schulen die gelehrten und fremden Fächer, die fremdsprachlichen, hinter den nationalen zurückstehen; die nationale Bildung muß die Einheitsbildung des Volkes sein.

Ein neues Volksschulgesetz hat Sachsen-Meiningen er-

halten; es entspricht nicht ganz den vom Lehrerverein in seiner Denkschrift ausgesprochenen Wünschen. Die Beaufsichtigung des Religionsunterrichtes durch den Geistlichen und dessen Mitgliedschaft im Schulvorstand von Amts wegen ist aufgehoben; die enge Verbindung zwischen Schul- und nebenamtlichem Kirchendienst ist gelöst. An kleineren mehrklassigen Schulen ist die einheitliche innere Leitung in die Hand des ersten Lehrers gelegt, der für seine Mehrarbeit eine besondere Vergütung erhält. Unerläßliche Unterrichtsgegenstände für die Mädchen aller Volksschulen sind weibliche Handarbeiten und Turnen. Das Lehrerkollegium (in Städten) hat bei der Aufstellung der Lehrpläne, bei der Beschaffung von Lehrmitteln usw. mitzuberaten. Die Schulpflichtigkeit der Kinder beginnt erst mit dem vollendeten sechsten Lebensjahre am 1. April. Die Trennung der Geschlechter erfolgt in kleineren Schulorganismen erst dann, wenn es ohne Schädigung und Erschwerung des Unterrichts geschehen kann. Schuldbare Schulversäumnisse werden mit 50 Pf. und im Wiederholungsfalle innerhalb vier Wochen mit 1 M. für jede ganz oder teilweise versäumte Vor- oder Nachmittagsschule bestraft. In der allgemeinen Fortbildungsschule sind das ganze Jahr hindurch wöchentlich vier Stunden zu erteilen, und zwar zu einer Zeit, wo der Erfolg des Unterrichts nicht durch körperliche oder geistige Abspannung in Frage gestellt wird, also nicht mehr in den späten Abendstunden. Ebenso ist für Stadt und Dorf die zweijährige obligatorische Mädchenfortbildungsschule (Hauswirtschaft usw.) angeordnet. Unberücksichtigt geblieben sind folgende Wünsche des Lehrervereins: 1. In Orten mit gegliederter Schule soll außer dem Leiter noch ein Lehrer dem Schulvorstand angehören; der Schulvorstand ist nur zu betrauen mit der Wahrnehmung der äußeren Schulangelegenheiten. Doch wird in dem Gesetz dem Schulvorstand nicht mehr eine „Beaufsichtigung", sondern nur ein „Recht der Beschwerde" über das dienstliche und außerdienstliche Verhalten der Lehrer zugestanden. 2. Die höchste Stundenzahl (32) möge sich für den Lehrer mit zunehmendem Alter angemessen verringern; nur in den größeren Städten gibt es nach dem Gesetz eine Verminderung der Pflichtstundenzahl. 3. Den Lehrerinnen mögen gleiche Pflichten hinsichtlich der Art und Zeit der Ausbildung auferlegt und gleiche Rechte bezüglich der Besoldung zuerkannt werden; das Gesetz hat nur das zweite Examen verlangt. 4. Die Zahl der in einer Klasse gleichzeitig und zusammen zu unterrichtenden Kinder darf 40 nicht übersteigen, und einem Lehrer sollen nicht über 80 Kinder zum Unterricht in getrennten Abteilungen zugewiesen werden; das Gesetz bestimmt 60 bzw. 80 Kinder. Die Schulgeldfreiheit wurde nicht gesetzlich ausgesprochen, da viele Gemeinden diese Einnahme nicht entbehren können und mögen. Die Wünsche betreffs Bezahlung bei Aushilfeleistungen in Krankheitsfällen usw. sind nur teilweise erfüllt worden. Zuletzt wurden noch folgende Anträge abgelehnt: a) Die Gnadenzeit für Lehrerwitwen ist von drei auf sechs Monate auszudehnen. b) Die Auszahlung des Gehalts übernimmt die Staatskasse. c) Lehrer dürfen nur bis zu 100 v. H. zur Gemeindesteuer herangezogen werden. Die Umlagenbeträge über 100 v. H. sind als Ortszulagen aus der Staatskasse zurückzuvergüten.

Die Schulaufsichtsfrage will in Preußen in ihrer Lösung nicht vom Flecke kommen; namentlich ist es die Frage der Ortsschulinspektion, deren Lösung noch in weiter Ferne steht. „Weshalb," sagt die „Päd. Ztg." (Ein Rückblick auf die Psychologie der Schulaufsichtsfrage und ein Ausblick), „hält man den Lehrer heute noch nicht für reif

zum Beurteilen der eigenen Berufsarbeit. Die Schulaufsicht wird zumeist nicht von Männern ausgeübt, die die saure Arbeit des Volksschullehrers in jahrelangem Tagewerk selbst erfahren haben. Die meisten Schulaufsichtsbeamten kennen die Volksschularbeit nur vom Sehen. Der Volksschullehrer schlechthin ist stets ohne Avancen gewesen. Es war eine Seltenheit, wenn man ihn beförderte. Und dann lag der Grund dafür auch nicht in seiner amtlichen Tätigkeit, sondern in der auf mühevollen Umwegen erworbenen philologischen oder theologischen Bildung. So ist die ganze Ordnung der Schulaufsicht nicht von Männern gemacht worden, die in innerer lebenswarmer Fühlung mit der Volksschule standen; man hat die Volksschule nicht auf sich selbst gestellt. Der eine Aufsichtsbeamte kommt vom Lehramt aus dem Gymnasium. Wesensfremd steht ihm die innere Arbeit der Volksschule gegenüber. Der Lehrerstand, den er nun beaufsichtigen soll, hat mit ihm bisher keinen Zusammenhang gehabt, war in den meisten Fällen durch eine soziale Kluft von ihm getrennt. Wer will behaupten, daß es anders mit den Theologen steht, die ja zumeist das Regiment führen? Das ganze Leid, das von der Ortsschulaufsicht bisher über unseren Beruf gekommen ist, gibt die Antwort auf unsere Frage. Noch am günstigsten steht es in den Fällen, in denen ehemalige Seminarlehrer und Seminardirektoren in den Schulaufsichtsdienst treten. Sie haben vielfach wenigstens Verständnis für die Arbeit und die Bestrebungen ihrer ehemaligen Schüler bewiesen. Aber den meisten von ihnen ist das Gefühl der Autorität gegenüber dem schlichten Lehrer so sehr in Fleisch und Blut übergegangen, daß auch sie dem Lehrer innerlich fremd gegenüberstehen. Wie es in der Brust eines Lehrers aussieht, der als Einzelner auf seinem weltfernen Posten oder als Glied einer Arbeitsgemeinschaft steht, das ganze Milieu des Lehrerlebens und der Arbeit in der Volksschule ist den meisten Aufsichtsbeamten fremd. Darum ist auch das Verhältnis nicht häufig, daß der Schulaufsichtsbeamte als der fördernde Freund kommt; es tritt ein gefürchteter Revisor auf, der mit dem strengen Maße einer begrenzten Kenntnis der Arbeit die Menge des Wissens feststellt. Wohl gibt es rühmliche Ausnahmen, aber als Ganzes, nüchtern und ernst genommen, entspricht dies Bild von der Schulaufsicht den tatsächlichen Zuständen."

Das ist ein recht trauriges Bild, das uns hier vorgeführt wird! Soll es anders werden, so muß auch der Lehrerstand selbst mithelfen. Vor allen Dingen muß der ganze Stand mit aller ihm zu Gebote stehender Kraft und mit allen ihm zu Gebote stehenden Mitteln an seiner wissenschaftlichen und praktischen Fortbildung arbeiten; sodann muß er allen kleinlichen Streit aus seinen Reihen verbannen. Wozu nützt dieser fortwährende Kampf zwischen Rektoren und Klassenlehrer, der sogar zur Bildung besonderer Vereine geführt hat! Ordnung muß auch im kleinsten Schulorganismus herrschen; für die Aufrechterhaltung dieser Ordnung in den verschiedensten Formen muß, soweit sie nicht vom Klassenlehrer selbst geschehen kann, eine Person da sein, die mit einer gewissen Autorität ausgerüstet sein muß. Diese Ordnung darf natürlich nicht in Kleinigkeitskrämerei ausarten; sie darf die Grenze des Notwendigen nicht überschreiten. Der Schulleiter, Hauptlehrer, Rektor oder wie er sonst heißen mag, muß aber in erster Linie nicht der Vorgesetzte, sondern der Berater der ihm unterstellten Lehrer sein; besonders soll er dies dem jungen Lehrer sein.

In der Schulverwaltungsfrage dreht sich zurzeit der Kampf namentlich um die unteren Instanzen; ein großer Teil der Lehrerschaft, namentlich

der jüngeren, will nicht allein die geistliche, sondern jede Ortsschulaufsicht beseitigt haben. Scharf treten die Gegensätze hier gegenüber; von einer Vermittlung will man nichts wissen. Aber das ist hier dieselbe Erscheinung wie auf dem ganzen Gebiet der Schule; die „Jungen" wollen nur Neues und vergessen, daß dies organisch aus dem Alten hervorwachsen muß. „Zwei gewaltig verschiedene Anschauungsweisen," sagt einer der in der vordersten Reihe der „Jungen" stehenden Führer (Scharrelmann, Unsere Stellung zum Schulvorsteheramt; Neue Bahnen 1905/1906, 6), „kämpfen gegeneinander, Anschauungsweisen, die grundsätzlich verschieden sind in ihren Zielen und Mitteln; — die alte Schule und die neue. Sie verhalten sich nach meinem Empfinden etwa zueinander wie Kunsthandwerk zu voller echter Kunst; jene vertritt mehr eine mechanische Auffassung in Unterricht und Erziehung, diese offenbar eine künstlerische. Die alte Schule faßt das Kind als ein durchaus unfertiges, noch nichts wissendes und nichts könnendes, meist Verkehrtes wollendes Wesen auf, das durch und durch fehlerhaft ist und dessen gesamtes geistiges Leben von Grund aus neu gebaut werden muß; die neue Schule sucht dagegen das Kind zu betrachten als einen Menschen, der schon sechs Jahre gelebt und in dieser Zeit eine Summe von wichtigen, lebenskräftigen und wertvollen Beobachtungen gemacht hat, der sich schon mit seinen sechs Jahren eine eigene Welt gezimmert hat, in der er sich heimisch fühlt. Das Kind ist von Haus aus nicht fehlerhaft, seine verkehrten Handlungen sind meist aus einer mangelhaften Welterkenntnis geboren; auch in seinen verkehrten Ansichten und falschen Willensrichtungen entwickelt es Kräfte, die nur in ein anderes Bett geleitet zu werden brauchen, die aber keinesfalls gebrochen oder ausgerodet werden dürfen. Die alte Schule vertritt, den Grundsatz: Kinder haben noch keinen Willen; sie müssen vor allem Eltern und Lehrern gehorchen lernen. Die neue Schule faßt dagegen den Willen auch im Kinde schon als die wertvollste Kraft auf und sieht in seiner Entwicklung ihre vornehmste Aufgabe; sie will, daß das Kind vor allem lerne, sich selber zu gehorchen, strebt nach Selbstbeherrschung und sucht allen Zwang in der Erziehung sorgfältig zu verbergen. Der alten Schule ist die Pädagogik die Summe einer unendlich langen Reihe von Vorschriften und Regeln, die vom Vorstande systematisch aufgebaut werden und die ganz generell das Geistesleben des Kindes nach allgemein gültigen Gesetzen und Regeln leiten möchten; der neuen Schule ist die Pädagogik das unermüdliche, nie fertige Suchen nach psychologischen Einblicken, die gewonnen wurden im freien Verkehr der Kinder untereinander oder mit Erwachsenen und die durch kein wissenschaftliches System eingeengt und beschnitten werden dürfen. So will auch jede einzelne Schule alten Systems naturgemäß als ein festgefügter Organismus angesehen werden; dieser Organismus erfordert einen komplizierten Apparat, der um so besser funktioniert, je weniger an seinem Fundamente gerüttelt wird; im Gegensatze hierzu stellt jede einzelne Klasse der neuen Schule einen Raum dar, in dem Lehrer und Schüler die innigste Lebensgemeinschaft eingehen, wo nichts aufoktroyiert wird, sondern wo alles, Wissen und Können, organisch aus dem Zusammenleben erwächst; jede Klasse soll aber auch unabhängig von anderen für sich bestehen. Der Lehrer ist der alten Schule vor allem der Staatsbeamte, dessen vornehmste Aufgabe darin besteht, treu und gewissenhaft die Pflichten seines Amtes zu erfüllen, und der dann die größte Kulturaufgabe leistet, wenn er nach erprobtem Verfahren seine Lehrziele zu erreichen sucht; der neuen Schule dagegen ist der Lehrer ein freier, sich

selbst Grenzen und Ziele setzender Mensch, der ein Recht hat, in seiner Arbeit auch nach eigener Fasson selig zu werden, der die Überzeugung hat, daß er dem Staate dann am meisten dient, wenn er den Unterricht nach eigenem Ermessen ganz persönlich täglich aufs neue zu gestalten sucht. Wenn diese neue Schule nun, die sich der alten gegenüber durchsetzen möchte, realisiert werden soll, dann gilt es in erster Linie die Freiheit zu erringen, in deren Sonnenglanz sich Lehrer und Schüler baden, damit ein Gemeinschaftsleben in jeder Klasse entsteht, das durch kein Vorurteil und kein Schema, durch keine Tyrannei eines Stoffes, einer Einrichtung oder einer Person gehemmt oder gefährdet wird.“ Daher fordert Scharrelmann völlig konsequent der von ihm vertretenen Anschauungen über die neue Schule die Abschaffung des Schulvorsteheramtes, d. h. also des Amtes eines Schulleiters (Rektors, Hauptlehrers, Oberlehrers, Direktors) an größeren Schulsystemen; es hat nach seiner Ansicht seine Bedeutung gehabt, diese aber jetzt verloren. „Je weiter sich nämlich die Schule entwickelt, desto weniger kann ein Einzelner noch Leiter sein; er kann nur noch Diener des Organismus sein, aber nicht dessen Herr. Die Massen erwachen und wollen sich selbst regieren; das ist ein bedeutsames Zeichen der Zeit. Und dieses Erwachen der Massen bedeutet, daß die Macht dem Einzelnen genommen und der Gesamtheit übertragen werden muß“; denn einen Schulleiter, der den von Scharrelmann gestellten Anforderungen entspricht, kann es nach seiner Ansicht gar nicht geben. „Was ich von einem Schulvorsteher fordern müßte, ist: 1. Toleranz und Verständnis für fremde Lehrarbeit; 2. den weiten Blick und die geistige Überlegenheit, die ihn befähigt, das auch als groß anzuerkennen, was wirklich groß ist, und ihn zwingt, das Kleine auch als solches gering zu achten (alle Äußerlichkeiten im Schulleben als Korrekturen, Protokolle, Schulordnung usw.); 3. Verständnis für die Bedürfnisse unserer Zeit, damit seine Schule dauernd Fühlung gewinnt mit dem Leben selbst (Lehrplan und Stoffauswahl) und 4. Produktionskraft, so daß er dem Einzelnen wirkliche Anregung zu geben vermag.“ Da diese „vier Haupt- und Kardinaltugenden“ nach Scharrelmanns Ansicht nicht durch ein Examen zu erreichen und zu erweisen sind, so ist das letztere für die Bekleidung des Amtes eines Schulleiters nicht nötig; ja es ist schädlich, weil dadurch Leute in das Vorsteheramt kommen, „die oftmals am allerwenigsten für dasselbe befähigt sind. Wenn man ferner bedenkt, daß ein Schulvorsteher meist erst in reiferen Jahren in sein Amt einrückt, in denen doch ganz naturgemäß die körperliche und geistige Frische — weil sich die eben in unserem Berufe außerordentlich rasch verbraucht — schon im Abnehmen begriffen ist, dann ist das wahrscheinlich ein Grund mehr, zu behaupten, daß die Einrichtung als solche verfehlt ist und nicht mehr in unsere Zeit hineinpaßt“. Das beweisen auch nach Scharrelmanns Behauptung die bitteren Klagen, die über die Schulvorsteher unter den Lehrern geführt werden; in jedem von ihnen steckt eben ein Stücklein Flachsmann. Das „ist die notwendige Folge davon, daß ein Einzelner zum Träger der Macht ernannt und aus dem Rahmen des Kollegiums herausgehoben wird, der unmöglich in sich all die Eigenschaften haben kann, die für eine solche bevorzugte Stellung unerläßlich sind; die Bedeutung des Schulvorstehers liegt auf der Hand: von seltenen Ausnahmefällen abgesehen, beschränken sich die allermeisten darauf, Aufsichts- und Polizeibeamte zu sein. Die Lehrerschaft ist mündig und bedarf keiner Bevormundung“; daher „muß die neue Pädagogik not-

wendig die Forderung vertreten, daß die äußere Leitung der Schule am zweckmäßigsten durch einen vom Kollegium gewählten Lehrer im Nebenamte ausgeführt werden kann, daß aber die innere Leitung nicht die persönliche Ansicht eines Einzelnen, sondern allein der Wille des gesamten Kollegiums und die Beschlüsse seiner Konferenzen maßgebend sein dürfen". Diese Annahme vertrat Scharrelmann im bremischen Lehrerverein; mit nahezu zwei Drittel Stimmenmehrheit wurden sie angenommen. Neuerdings hat Scharrelmann auch durch die Tat gezeigt, daß er die Konsequenzen aus seinen Anschauungen zieht; er hat öffentlich erklärt, daß er sich in seinem Unterricht weder an den Lehr- noch an den Stundenplan bindet, sondern nach Maßgabe seiner Ansichten im Unterricht lehrt, ihn beginnt und schließt.

Wenn man, völlig objektiv, Scharrelmanns Darlegungen ins Auge faßt, so findet man Wahres und Falsches miteinander gemischt; das macht die kritische Beurteilung sehr schwer und ist zugleich das Gefährliche in seiner Kampfesweise. Der Gegensatz zwischen der alten und neuen Schule, wie er ihn darstellt, besteht heute nicht mehr in der großen Mehrheit des Lehrerstandes; wenigstens huldigen die Mitglieder des deutschen Lehrervereins nicht mehr den Grundsätzen, die Scharrelmann als diejenigen der alten Schule hinstellt, stimmen ihm aber doch auch in seinen Ansichten hinsichtlich der neuen Schule nicht ganz zu. Nun scheint dem ja die Abstimmung im bremischen Lehrerverein zu widersprechen; allein nach unserer Ansicht ist das doch nur scheinbar der Fall. Wer in dieser Hinsicht eine reiche Erfahrung hinter sich hat, der weiß solche Abstimmungen zu würdigen; die Ansichten Scharrelmanns sind zudem, namentlich für den jüngeren Lehrer, auch zu verlockend, als daß er sich ihnen gegenüber ablehnend verhalten könnte. Wir müssen nach Scharrelmanns Ausführungen annehmen, daß für ihn die „alte" Schule die zurzeit „bestehende" Schule und die „neue" die noch zu schaffende Schule der Zukunft ist. Die bestehende Schule hat ihre Mängel und Fehler; sie bedarf der gründlichen Reform. Aber man kann doch von ihr nicht durchweg behaupten, daß sie „mehr eine mechanische Auffassung im Unterricht und in der Erziehung" vertritt; wenigstens ist das heute doch nicht mehr die Auffassung eines großen Teils der Schulleiter und der Lehrer. Für eine große Zahl der Schulleiter und Lehrer, das dürfen wir doch behaupten, ist doch heute die Pädagogik nicht mehr „die Summe einer unendlich langen Reihe von Vorschriften und Regeln, die vom Verstande systematisch ausgebaut werden" usw.; für viele ist sie doch das unermüdliche, ein eifriges Suchen nach psychologischen Einblicken, die gewonnen wurden im freien Verkehr der Kinder untereinander oder mit Erwachsenen", die aber, nach unserer Ansicht, doch auch, soweit es mit Hilfe der zurzeit feststehenden Ergebnisse der experimentellen Psychologie und Pädagogik möglich ist, in ein „wissenschaftliches System" zwar nicht „eingeschränkt und beschnitten", aber doch geordnet werden müssen, wenn die Pädagogik als Wissenschaft angesehen werden soll. Auch die neue Schule muß ein „festgefügter Organismus" sein; jede Klasse kann und soll wohl eine „innige Lebensgemeinschaft" darstellen, aber sie muß sich doch, wenn das Ganze gedeihen soll, in den Organismus der Schule einfügen und kann und darf nicht „unabhängig von anderen für sich bestehen". Denn selbst wenn jeder Lehrer seine Klasse von unten nach oben durchführt, so muß er unterwegs einzelne Schüler an andere Klassen abgeben und solche aus anderen Klassen aufnehmen; das kann nur ohne großen Nachteil für die einzelnen Schüler geschehen, wenn die

verschiedenen Klassen eines Schulsystems einen einheitlichen Organismus bilden, in welchem aber der Persönlichkeit des Lehrers der nötige Spielraum gelassen wird und gelassen werden kann. Wenn in der neuen Schule der Lehrer „ein freier sich selbst Grenzen und Ziele setzender Mensch“ sein soll, „der ein Recht hat, in seiner Arbeit auch nach eigener Fasson selig zu werden“, der „den Unterricht nach eigenem Ermessen ganz persönlich täglich aufs neue zu gestalten sucht“, so darf man doch wohl fragen, ob die Lehrer der alten Schule nach Scharrelmanns Ansicht wirklich solche Persönlichkeiten sind, ja man darf bezweifeln, ob es Lehrer mit solchen „Haupt- und Kardinaltugenden“ überhaupt geben kann. Dieser Zweifel ist doch wenigstens ebenso gerechtfertigt wie der Zweifel Scharrelmanns an der Verwirklichung seines Ideals eines Schulvorstehers; wir halten das letztere für nicht so aussichtslos wie Scharrelmann. Wir sind aber auch der Ansicht, daß die „Äußerlichkeiten im Schulleben“, wie z. B. die Korrektur der Aufsätze, zwar nicht die Hauptsache, aber doch auch nicht „gering zu achten“ sind; wir brauchen das wohl dem Schulmanne, der auf dem Boden der Wirklichkeit steht, nicht näher zu begründen. Über den Wert des Examens für den Schulleiter kann auch der Lehrer der neuen Schule anderer Ansicht sein; auch in der Zukunft wird es in der Schulverwaltung menschlich zugehen und werden dann wohl, vielleicht noch mehr als jetzt, ohne Examen manche Leute in das Vorsteheramt kommen, „die oft am allerwenigsten für dasselbe befähigt sind“. Allein wenn es in der neuen Schule kein Vorsteheramt mehr gibt, so gibt es ja auch kein Examen mehr für die Schulvorsteher; damit ist ja die Sache erledigt. „Die Lehrerschaft ist mündig und bedarf keiner Bevormundung mehr“; aber das ist doch zurzeit immer noch die Lehrerschaft der alten Schule, die bei Scharrelmann doch nicht hoch im Kurs steht! Was Scharrelmann für die Schulverwaltung der Zukunft fordert, das fordern bekanntlich auch die Sozialdemokraten für die Verwaltung in Gemeinde und Staat; das wäre an sich nicht zu tadeln, wenn es für die Schule gut wäre. In einer hessischen Stadt hatten eine Reihe von Jahren im Stadtrat die Sozialdemokraten die Herrschaft und haben, soweit das Gesetz es erlaubte, dort regiert; jetzt zeigen sich die Früchte dieser Freiheit und Herrschaft der Massen in erschrecklicher Weise. Solange es Menschen gibt, werden auch die Schulleiter nicht vollkommen sein; allein größere Schulsysteme werden sie nicht entbehren können. Reine Kunst kann die pädagogische Tätigkeit des Lehrers nie sein; denn Zögling und Erziehungsmittel gestatten es nicht, daß der Lehrer den Menschen nach seinem Ideal gestaltet. Und wer verbürgt denn den Eltern und der Gemeinschaft, daß das Ideal jedes einzelnen Lehrers das richtige ist? Solange die Lehrer Menschen sind, werden sie in der Mehrzahl keine Künstler sein; denn die sind ja bekanntlich selten. Das pädagogische Talent wird wie das künstlerische angeboren; sie lassen sich nur da ausbilden, wo sie im Keime vorhanden sind. Auch in den neuen Schulen wird es viele Lehrer geben, die sich wohl für echte Künstler halten, es aber nicht sind; man kann sie ja nicht messen und wiegen und auch nicht einfach aus dem Lehramte ausscheiden, weil die Beurteilung sehr schwer ist. Wir halten solche extreme Forderungen und Bestrebungen, wie sie von Scharrelmann und seinen Anhängern gestellt und vertreten werden, für ein großes Hemmnis in der Fortentwicklung des Schulwesens nach liberalen Grundsätzen; denn sie liefern den Feinden derselben die besten Waffen. Wir wollen den Bureaukratismus aus der Schule und der Schulverwaltung

verbannt haben; wir wollen dem künstlerisch-pädagogisch begabten und geschulten Lehrer so viel Freiheit gewährt haben, als das Interesse der Schule überhaupt zuläßt. Allein wir müssen immer mit Wirklichkeiten rechnen und dürfen uns nicht Phantasiegebilde schaffen; denn die schweben in der Luft. Streben wir nach einer Hebung der Bildung des Lehrerstandes, so werden auch die Schulleiter, die aus dem Lehrerstande hervorgehen, den berechtigten Forderungen der neuen Schule entsprechen; dann wird auch der Persönlichkeit des Lehrers die ihr gebührende Freiheit gewährt werden.

In der „Deutschen Zeitschrift für Kirchenrecht" wird, wie die „Päd. Ztg." berichtet, die Frage der „Verpflichtung der Geistlichen zur Übernahme der Ortsschulinspektion" erörtert, und zwar beziehen sich diese Erörterungen auf preußische Verhältnisse. Der Verfasser kommt bei seinen diesbezüglichen Untersuchungen zu dem Ergebnis, daß eine gesetzliche Verpflichtung zur Übernahme der Ortsschulaufsicht für den Geistlichen nicht besteht; „denn die gesetzliche Lage verbietet es, die Schulaufsicht heute noch als ein kirchliches Recht anzusprechen". Durch das Schulaufsichtsgesetz von 1872 ist das Recht der Schulaufsicht dem Staate zugesprochen worden; in seinem Auftrage allein kann sie der Geistliche ausüben. Daher aber ist auch der Geistliche nicht mehr zur Übernahme der Ortsschulaufsicht verpflichtet; denn der Geistliche als solcher ist nur innerhalb der Grenzen seines Amtes zur Vornahme der diesem Amte zustehenden Handlungen verpflichtet. Tatsächlich hat aber sowohl die preußische Schul- wie die preußische Kirchenbehörde den Geistlichen zur Übernahme der Ortsschulaufsicht verpflichtet; beide stehen völlig auf ungesetzlichem Boden.

In den preußischen „Jahrbüchern" schreibt Geheimrat Brandi, ehemaliges Mitglied des preußischen Kultusministeriums: „Im allgemeinen fordern die Schulbehörden, daß der Schulinspektor die Lehrer anleitet, ihnen mit wohlmeinenden Ratschlägen zur Seite stehe und ihnen das Unterrichten vormache. Dies ist aber nicht leicht und setzt immer sehr genaue Bekanntschaft mit allen wesentlichen Fragen des Unterrichtswesens voraus. Auf Fehler zu fahnden, ist leichter. Auch hier würde die erwähnte Zentralstelle für die Unterrichtsverwaltung einem dringenden Bedürfnis entsprechen. Damit würde dem vorgebeugt werden, daß Regierungen es für nötig halten, den Kreisschulinspektoren ausführliche Formulare für ihre Revisionen vorzuschreiben, durch die ihre Arbeit geregelt, aber zur schablonisierten Kontrolle herabgedrückt, geist- und nutzlos wird. Diese Sorgen sind Früchte unserer Zeit. Früher, als die Volksschule noch die sehr einfache Anstalt war, deren Beaufsichtigung weniger Mühe und Zeit kostete, war der Geistliche der geborene Schulinspektor. Er hatte mehr Beziehungen zur Schule als irgend ein anderer und daher auch das meiste Verständnis für sie. Jetzt ist das anders geworden. Die Vervollkommnung des Seminars in Verbindung mit den Forderungen des Lebens hat die Kunst des Unterrichtens und Erziehens in der Schule zu einem reich entwickelten Berufsfach gemacht, dessen Aneignung ein ernstes, langes Studium erfordert. Infolgedessen ist auch die Volksschule jetzt vor eine viel größere und schwierigere Aufgabe gestellt worden, so daß ihre Beaufsichtigung mit vielseitiger und zeitraubender Arbeit verknüpft ist. Die allmähliche Veränderung dieser Verhältnisse konnte niemandem deutlich vor die Augen treten als den Geistlichen selbst, und daher ist auch deren Stimme zugunsten einer allgemeinen Fachaufsicht über die Volksschule vor allem beachtenswert. Diese

Stimme würde noch nachdrücklicher und häufiger laut werden, wenn nicht das Herkommen und das bekannte kirchliche Bedenken entgegenstände."

„Es ist offenkundig," so schreibt der preußische Abgeordnete und Schuldirektor Ernst, „daß in unserem Volksschulwesen große Mängel herrschen, die zum größten Teil auf den Lehrermangel, aber auch auf den Lehrplan zurückzuführen sind. Wenn offiziell zugegeben wird, daß 3049 Stellen unbesetzt, daß 9663 Stellen stark überfüllte Schulen vorhanden sind, dann ist ohne weiteres klar, daß die Leistungen vieler Schulen nicht genügen können." Es gab Zeiten, wo man seitens des Lehrerstandes den Lehrermangel als Bundesgenossen beim Kampfe um die Besserstellung freudig begrüßt hat; allein man hat doch im Laufe der Zeit auch im Lehrerstande eingesehen, daß er der Schule und dem Lehrerstande mehr Schaden als Nutzen bringt und daher die immerhin noch zweifelhafte Mithilfe dieses Bundesgenossen teuer erkauft wird. Der Lehrermangel hat bereits eine Geschichte hinter sich; man kann sich also jetzt ein Urteil über seine Ursachen und Folgen bilden. In den siebziger und achtziger Jahren war der Lehrermangel in Preußen schon sehr groß; ca. 9500 Kinder mußten (1882) vom Unterrichte ausgeschlossen werden, und die Hälfte der sämtlichen Kinder saß in überfüllten und teilweise in sehr überfüllten Klassen. Die jetzige Periode des Lehrermangels begann mit der Einführung des einjährigen Militärdienstes für die Lehrer im Jahre 1900; jedenfalls lagen aber die Ursachen nicht allein in dem einjährigen Militärdienst, sondern in den Besoldungsverhältnissen der Lehrer, die den Zeitverhältnissen nicht entsprachen. Denn bei dem Überfluß an Arbeitskräften auf geistigem Gebiete wären sicherlich bald die durch den einjährigen Militärdienst verursachten Lücken wieder ausgefüllt gewesen, wenn sich genug junge Leute dazu zur Verfügung gestellt hätten; aber an diesem Zuzuge fehlte es. Die preußische Schulbehörde wollte einen Zusammenhang zwischen Lehrermangel und Lehrerbesoldung nicht zugestehen; sie hielt ihn für vorübergehend und glaubte ihn durch Errichtung von Lehrerbildungsanstalten zu beseitigen. Nach der amtlichen Statistik von 1901 waren in Preußen 1862 Stellen unbesetzt; wenn aber jede Klasse ordnungsmäßig verwaltet werden sollte, so hätte man ca. 15000 Lehrkräfte nötig gehabt. Wollte man aber alle Schulklassen auf einen Stand von 60 Schüler bringen, so hätte man 30000 Lehrkräfte nötig gehabt. In anderen deutschen Staaten besteht wohl auch Lehrermangel, allein nicht in dem Maße wie in Preußen. Der preußische Kultusminister mußte im Laufe der Zeit einsehen, daß das von ihm angewandte Mittel gegen den Lehrermangel nicht das richtige war, denn die von ihm neu errichteten Lehrerbildungsanstalten füllten sich nicht trotz eifriger Werbearbeit, und der Lehrermangel blieb infolgedessen bestehen. Für die Schule und den Lehrerstand hat das Bestreben, die Lehrerbildungsanstalten zu füllen, die üblen Folgen, daß manche Subjekte in den Lehrerstand kommen, die nicht in denselben gehören. Das war eine üble Folge des Lehrermangels; eine andere war die, daß man Präparanden, halb ausgebildete Seminaristen, mangelhaft vorgebildete Lehrerinnen und Schulschwestern als Lehrkräfte verwandte. Der frühere Referent über das Volksschulwesen im preußischen Kultusministerium, Geheimrat Schneider, gesteht in seinen „Lebenserinnerungen", „daß der Lehrermangel insofern nachteilig auf die sittliche Haltung der Lehrer eingewirkt hätte, als er die Behörden zu allzu großer Nachsicht gegen die Verfehlungen einzelner

Lehrer und im Zusammenhange damit auch gegen die Wiederannahme entlassener Lehrer verleitet hatte, wo sie nicht hätte erfolgen dürfen." Das hätte der Kultusminister v. Puttkammer bedenken sollen, als er in seiner Aschermittwochsrede die schweren Anklagen gegen den Lehrerstand erhob; er hätte nicht verfehlen sollen, die maßgebenden Faktoren in der Schul- und Staatsverwaltung für die Mängel im Lehrerstande verantwortlich zu machen. (II, 4, 63 und 64.)

Bei der ersten Lesung des Staatshaushaltsetats 1907 machte Kultusminister Dr. v. Studt die Mitteilung, daß unter Zustimmung des Finanzministers das Bedürfnis nach einer Revision des Lehrerbesoldungsgesetzes ausdrücklich anerkannt und ein bezügliches gesetzgeberisches Vorgehen in nahe Aussicht gestellt wird; es soll nur noch abgewartet werden, bis man das Schulunterhaltungsgesetz überblicken könne. Auf dem preußischen Lehrertage wurden über diese Revision folgende Beschlüsse gefaßt: 1. Wenn die preußische Volksschule ihrer Aufgabe im Dienste der Volksbildung und Volkserziehung vollauf gerecht werden soll, so ist in erster Linie eine Lehrerbesoldung erforderlich, die der Bildung der Lehrer und der Bedeutung ihrer Wirksamkeit, sowie den allgemeinen wirtschaftlichen Verhältnissen unserer Zeit entspricht. 2. Demnach faßt der preußische Lehrerverein angesichts der bevorstehenden Revision des Gesetzes vom 3. März 1897 seine Wünsche bezüglich der Neuregelung der Lehrerbesoldung dahin zusammen, daß a) eine gleiche Besoldung aller Lehrer ohne die bisherige Berücksichtigung der örtlichen Verhältnisse nach der Art der Besoldung der Lehrer an höheren Schulen geschaffen werde, daß b) den Lehrern ein Einkommen gewährt werde, welches nach Höhe und Art des Anwachsens dem der Sekretäre der allgemeinen Staatsverwaltung gleich ist, eventuell mit den Abänderungen, welche durch eine etwaige frühere endgültige Anstellung der Lehrer und die Gewährung der vollen Mietsentschädigung an sie bedingt sind, und daß c) bei den dauernd mit einem kirchlichen Amte — wozu auch der Vorsängerdienst der israelitischen Lehrer zu rechnen ist — verbundenen Stellen das aus diesem fließende Einkommen nicht auf das Lehrergehalt angerechnet werde.

Der preußische Lehrerverein hat diese Wünsche in einer Eingabe an den Kultusminister Holle ausführlich begründet. „Auch wenn," so sagt er, „das Streben nach Ausgleichung des Einkommens unter allen Beamten nicht in dem Maße im Zuge der Zeit läge, wie es tatsächlich der Fall ist, hätte der preußischen Lehrerschaft doch die gegenwärtige Gestaltung ihrer Besoldung eine solche Gehaltsforderung aufdrängen müssen. Die Auslegung und Anwendung der Bestimmung in § 1 des Lehrerbesoldungsgesetzes, daß das Lehrereinkommen den örtlichen Verhältnissen angemessen sein soll, hat einer Vielgestaltigkeit und Ungleichheit der Lehrergehälter Raum gegeben, wie sie vor Erlaß dieses Gesetzes kaum größer gewesen ist. Ihr wird, und zwar unserer Überzeugung nach mit Recht, vorgeworfen einmal, daß sie die durch die modernen Verkehrsverhältnisse herbeigeführte weitgehende Ausgleichung der Teuerungsverhältnisse, die sich im wesentlichen als eine Steigerung der Ausgaben in den kleineren Orten darstellt, nicht ausreichend berücksichtigt habe, ferner, daß sie manches, was in kleineren Orten das Leben verteuert, wie z. B. Zuziehung des Arztes in Krankheitsfällen, Herbeischaffung der Lebensbedürfnisse, Erziehung der Kinder, nicht genügend in Anschlag gebracht habe, und endlich, daß sie, was sich als am meisten hemmend für die Gehaltsentwicklung erwiesen hat, die größere oder geringere Leistungsfähigkeit der Gemeind-

zu den für die Höhe des Lehrereinkommens maßgebenden örtlichen Verhältnissen gerechnet hat. Je mehr sich die Auslegung der erwähnten Bestimmung in dieser Richtung bewegte, desto mehr gelangte man zur Festsetzung von Einkommenssätzen, welche die Höhe der Mindestsätze nicht oder doch nur wenig überschritten. So kam es, daß viele Orte und weite Bezirke Lehrergehälter dieser Art festsetzten, während andere Orte und Gegenden, in denen ein lebhafteres Interesse für die Schule vorhanden war und größere Mittel zur Verfügung standen, nicht unerheblich höhere Gehälter bewilligten, auch wenn die Teuerungsverhältnisse nicht oder wenigstens nicht wesentlich verschieden waren. Es ist begreiflich, daß die Lehrer in den Orten und Bezirken der ersteren Art ihre pekuniäre Lage um so schmerzlicher fühlen, wenn sie sehen, wie ihre Kollegen in den Orten mit besseren Einkommensverhältnissen zwar auch keineswegs über das Bedürfnis hinaus besoldet, aber doch wesentlich günstiger gestellt sind als sie. Nun sind allerdings, wie anzuerkennen ist, Unterschiede im Grundgehalte von 900 bis 1600 M. und in den Alterszulagen von 100 bis 250 M. seit der mit Anfang vorigen Jahres in Kraft getretenen Gehaltsaufbesserung nicht mehr vorhanden; doch auch jetzt bestehen noch Ungleichheiten im Einkommen, die bei einer Klasse von Beamten mit derselben Vorbildung und der gleichen Verantwortung und Arbeit auf keine Weise zu rechtfertigen sind. Gleiche Vorbildung und gleiche oder doch gleichwertige Leistung, insonderheit aber die erstere, da doch die Leistung durch sie bedingt ist, betrachtet man gegenwärtig in immer steigendem Maße als zu gleichem Einkommen berechtigend. Das ist in letzter Zeit in den Erörterungen über die Erhöhung der Beamtenbesoldung wiederholt deutlich zum Ausdruck gekommen. Unter diesen Umständen haben die Volksschullehrer doppelt Anlaß, darauf hinzuweisen, daß jene Voraussetzung auf sie zutrifft, und zu wünschen, daß ihr bei der Neuregelung der Besoldung Rechnung getragen werde; denn wenn ja auch die Wünsche der unmittelbaren Staatsbeamten bezüglich ihres Einkommens noch keineswegs erfüllt sind, so ist doch die Besoldung der Lehrer nicht nur hinsichtlich ihrer Höhe, sondern besonders auch der Gleichmäßigkeit in einem solchen Maße rückständig, wie wir es schon jetzt bei keiner Klasse von unmittelbaren staatlichen Beamten mehr finden. Selbst die wissenschaftlichen Lehrer an höheren Schulen, die doch zu einem beträchtlichen Teile Kommunalbeamte sind, haben seit etwa anderthalb Jahrzehnten eine gleiche Besoldung. Durch den Normaletat vom 4. Mai 1892, betreffend die Besoldung der Lehrer an höheren Schulen, und die Nachträge zu ihm ist für diese Kategorie von Beamten eine Art der Besoldung, wie die Volksschullehrer sie für sich erstreben, so gut wie durchgeführt. Denn wenn auch in dem Gesetze vom 25. Juli 1892 die Bestimmung enthalten ist, daß die bürgerlichen Gemeinden und sonstigen Korporationen durch die Vorschriften dieses Gesetzes nicht behindert sind, das Diensteinkommen der Lehrer an den von ihnen zu unterhaltenden Anstalten in einer für die Lehrer günstigeren als der im Gesetze bestimmten Weise zu regeln, so sind unseres Wissens doch die auf Grund dieser Bestimmung vorhandenen Abweichungen von den Sätzen des Normaletats so selten und geringfügig, daß man die Besoldung der Lehrer an höheren Schulen mit vollem Rechte als eine gleiche bezeichnen kann. Dies hat ohne Zweifel darin seinen Grund, daß die Gehaltssätze des Normaletats nicht mit solchen Mängeln behaftet sind wie die Mindestsätze des Gesetzes vom 3. März 1897. Zwar entsprechen sie auch noch nicht ganz den Wünschen der Lehrer an höheren

Schulen, aber sie sind doch in einem weit größeren Maße zu einer standesgemäßen Lebenshaltung ausreichend als jene Minimalsätze für die Volksschullehrer. Nun ist uns wohl bekannt, daß die kommunalen Verhältnisse, die bei der Besoldung der Lehrer an höheren Schulen in Betracht kommen, nicht die Schwierigkeiten bieten, wie sie an vielen Orten bezüglich der Besoldung der Volksschullehrer vorliegen; aber der preußische Lehrerverein ist der Zuversicht, daß diese bei ausreichendem, ergänzungsweisem Eintreten des Staates zu überwinden sind und so auch für die Volksschullehrer möglich gemacht werden kann, was für die Lehrer an höheren Schulen erreicht worden ist. Im Auftrage des Vereins bittet der unterzeichnete Vorstand daher gehorsamst, daß eine gleiche Besoldung aller Lehrer ohne die bisherige Berücksichtigung der örtlichen Verhältnisse nach der Art der Besoldung der Lehrer an höheren Schulen geschaffen werden möge. In der Petition vom 9. Februar 1906 ist, da in ihr eine solche Besoldung nur als Endziel der Bestrebungen des preußischen Lehrervereins auf materiellem Gebiete erwähnt ist, über deren Höhe nur allgemein gesagt worden, das Einkommen möge der Bildung der Lehrer und der Bedeutung ihrer Wirksamkeit entsprechen. Da der Verein bei der zu Eingange gekennzeichneten Lage der Verhältnisse nunmehr ausdrücklich um die Gewährung einer solchen Besoldung bittet, ist er es Euer Exzellenz und sich selber schuldig, jener Angabe über deren Höhe eine bestimmtere Fassung zu geben. Dafür lagen in Beschlüssen von Lehrerversammlungen und in Äußerungen in der pädagogischen Fachpresse mancherlei Vorschläge und Versuche vor. Wiederholt ist z. B. ausgerechnet worden, wie hoch sich der Geldaufwand für den Unterhalt einer Lehrerfamilie von mittlerer Kopfzahl jährlich stellt, um so eine Grundlage für die Bemessung der Gehaltsforderung zu gewinnen. Diese Arbeiten haben zwar unwiderleglich gezeigt, wie unzureichend die gegenwärtige Besoldung vielerorten ist; eine der allgemeinen Zustimmung sichere Gehaltsforderung läßt sich aber auf sie nicht gründen, weil sie unter verschiedenen Verhältnissen und von verschiedenen Gesichtspunkten aus gemacht worden sind und daher, wie im voraus zu erwarten war, nicht zu einheitlichen Ergebnissen gelangten. Es ist anderseits von dem Gesichtspunkte aus, daß die Einrichtungen des Staats- und Gesellschaftslebens sich stetig und schrittweise entwickeln, überlegt worden, wieweit man in der Forderung mit einiger Aussicht auf Gewährung unserer Bitte über das gegenwärtige Lehrereinkommen werde hinausgehen können. Aber solche Erwägungen konnten auch nicht geeignet sein, den Verein zu leiten, wenn es sich darum handelte, eine grundsätzliche Forderung zu stellen. Als der hierfür maßgebende Gesichtspunkt ist infolge der Entwicklung eines lebhafteren Standesbewußtseins der Lehrer schon seit längerer Zeit ein wesentlich anderer erkannt und zuletzt fast einmütig geltend gemacht worden. Von den Volksschullehrern wird die Gehaltsfrage wesentlich auch als soziale Angelegenheit betrachtet; sie wünschen daher, daß die Höhe ihrer Besoldung so bemessen werde, daß dadurch eine Einordnung ihres Standes in die soziale Staffelung des Gesellschaftslebens und insbesondere des Beamtentums zum Ausdrucke komme, die sie nach ihrer Bildung und der Bedeutung ihrer Wirksamkeit beanspruchen zu dürfen glauben. Wenn hiernach die Volksschullehrer in dem Einkommen staatlicher Beamten einen Maßstab für ihre Gehaltsforderung finden wollen, so kann nur das Einkommen solcher Beamten in Betracht kommen, von denen keine akademische Bildung gefordert wird, also das von mittleren Staatsbeamten. Und

wenn wir uns ferner zu entscheiden haben, welcher Gruppe dieser Beamten wir im Einkommen gleichgestellt werden möchten, so glauben wir keine unberechtigte Forderung zu stellen, wenn wir ein Einkommen wie das der Sekretäre der allgemeinen Staatsverwaltung als der Bildung der Volksschullehrer und der Bedeutung ihrer Wirksamkeit angemessen erachten. Die gegenwärtige Art der Lehrerbildung ist nun allerdings verschieden von dem Bildungsgange, der für diese Klasse von mittleren Staatsbeamten vorgeschrieben ist; aber der unterzeichnete Vorstand ist überzeugt, der obersten Unterrichtsverwaltung nicht erst eingehend nachweisen zu brauchen, daß die Bildung, welche die Lehrer mit ins Amt bringen, derjenigen dieser Beamten keineswegs nachsteht; zudem liegt in der unterrichtlichen Tätigkeit ein beständiger Antrieb zu wissenschaftlicher Fortbildung. Auch die Wirksamkeit der Lehrer und die Bureautätigkeit der erwähnten mittleren Staatsbeamten sind verschieden geartet und an sich nicht vergleichbar. Wir erkennen gern an, daß diese Bureautätigkeit ein hohes Maß von Umsicht, Gewandtheit, Sorgfalt und Gewissenhaftigkeit erfordert und für unser Staatswesen von großem Werte ist; aber wir dürfen auch darauf hinweisen, daß die Aufgabe, welche der Lehrer zu erfüllen hat, in ethischer und wirtschaftlicher Beziehung von hoher Bedeutung ist, und daß ihre Lösung ein solches Maß von sittlichem Ernst, Hingebung und Treue und eine solche Einsetzung der gesamten Persönlichkeit erfordert, daß die Lehrerarbeit von denen, die sie wirklich kennen, keineswegs geringer eingeschätzt werden kann als die Tätigkeit jener Beamten. Wir erlauben uns gehorsamst, in dieser Beziehung noch die Ansichten eines Gelehrten und eines Verwaltungsbeamten anzuführen. Herr Professor Paulsen in Berlin äußert: ‚In der äußeren Wertschätzung vor der Welt wird der Lehrerstand, auch wenn alle seine Wünsche von der Regierung erfüllt werden, nie obenan stehen. Der Lehrer wird sich damit trösten, daß an innerer Vornehmheit und Würde die Aufgabe, jugendliche Seelen zur Erkenntnis des Wahren, zur Freude am Guten und Schönen zu führen, hinter keiner Aufgabe der Welt zurückbleibt‘. Und Herr Stadtschulrat Bornmann in Kassel sagt: ‚Ich achte gewiß alle gewissenhaft und treu geleisteten Dienste hoch und habe weder einen Grund noch die Absicht, die Tüchtigkeit unserer Mittelbeamten oder ihre Leistungen im geringsten herunterzusetzen; wenn ich sie aber mit den Aufgaben und Mühen der Erzieher und Lehrer unserer Jugend vergleiche — und ich habe ein Recht zu solcher Vergleichung, denn ich bin selbst zehn Jahre lang Lehrer gewesen und stehe nun seit mehr als vierundzwanzig Jahren in der Verwaltung —, dann muß ich doch sagen: Die Aufgaben, die diese zu lösen, die Ziele, die sie verfolgen, die täglichen Aufregungen und geistigen Anstrengungen, die sie zu ertragen haben, sind doch erheblich höhere, als die, welche der Bureaudienst mit sich bringt.‘ Nun sind allerdings, soweit wir unterrichtet sind, gewisse Verschiedenheiten in den Verhältnissen dieser Beamten und der Lehrer vorhanden, die der preußische Lehrerverein nicht übersehen darf, ohne mit seiner eigenen Forderung einer Besoldung, gleich der der bezeichneten Beamten, in Widerspruch zu geraten. Eine solche Verschiedenheit liegt vor in bezug auf das Alter, in dem die endgültige Anstellung jener Beamten und Lehrer erfolgt. Während diese in der Regel mit 24 Lebensjahren angestellt werden, ist dies, soweit unsererseits in Erfahrung gebracht werden konnte, bei jenen erst mit 28 bis 30 Lebensjahren der Fall, was in den Bezügen auf derselben Altersstufe und in der gesamten Dienstzeit,

z. B. bis zum 60. Lebensjahre, einen nicht unerheblichen Unterschied zugunsten der Lehrer herbeiführen würde. Eine weitere Verschiedenheit, die von ähnlichem Einflusse auf die Einkommensverhältnisse sein würde, besteht darin, daß der Lehrer das volle Wohnungsgeld, den staatlichen Beamten aber nur ein Wohnungsgeldzuschuß gewährt wird. Dieser gegenwärtig bestehende Unterschied wird jedenfalls auch in Zukunft bleiben; denn da sehr viele Lehrer, namentlich auf dem Lande, Dienstwohnung haben, wird man denjenigen, bei denen dies nicht der Fall ist, um sie nicht ungerecht zu behandeln, auch fernerhin die volle Mietsentschädigung gewähren müssen. Aus allen diesen Erwägungen heraus hat der vierte preußische Lehrertag beschlossen, daß gebeten werde, es möge den Lehrern ein Einkommen gewährt werden, das nach Höhe und Art des Anwachsens dem der Sekretäre der allgemeinen Staatsverwaltung gleich ist, eventuell mit den Änderungen, welche durch eine etwaige frühere endgültige Anstellung der Lehrer und die Gewährung der vollen Mietsentschädigung an sie bedingt sind. Mit einer großen Anzahl von Lehrerstellen ist ein kirchliches Amt dauernd verbunden, sei es das vereinigte Küster-, Kantoren- und Organistenamt oder einzelne oder eine Vereinigung von zweien dieser Ämter oder bei israelitischen Lehrern der Vorsängerdienst. Diese Ämter verursachen zum größten Teile eine sehr beträchtliche Mühewaltung, zu der in den meisten Fällen auch heute noch die der Stellung eines Lehrers nicht mehr angemessenen niederen Küsterdienste gehören. Sie haben außerdem für den Inhaber ein großes Maß von Gebundenheit zur Folge, derart, daß er meistens über keinen Sonntag und keine Ferienzeit verfügen kann, ohne Urlaub nachsuchen und für eine oft nur schwer zu beschaffende Vertretung sorgen zu müssen. Trotzdem ist der Teil des Gesamteinkommens dieser Stellen, der nach Abzug des am Orte oder in der Gegend gezahlten Lehrergehaltes als Entgelt für die Verwaltung des kirchlichen Amtes übrig bleibt, sehr häufig so gering, daß er als eine angemessene Entschädigung für die zu leistenden Dienste nicht gelten kann. Dies wird doppelt fühlbar, wenn die niederen Küsterdienste abgelöst und dementsprechend der auf diese entfallende Teil des Einkommens für das kirchliche Amt abgetrennt wird. Durch den Abzug des auf diese Dienste, die jeder einfache Mann versehen kann, gerechneten Betrages wird das kirchliche Einkommen des Lehrers für Verrichtungen wie Orgelspiel, Leitung des Chors, Lektorendienst usw., die eine weitergehende geistige und musikalische Ausbildung voraussetzen, zuweilen so weit geschmälert, daß kaum noch von einer Besoldung dieser Dienste gesprochen werden kann. Nun hat die Unzulänglichkeit des auf das kirchliche Amt entfallenden Teils des Gesamtgehaltes der in Rede stehenden Stellen keineswegs immer darin ihren Grund, daß die aus kirchlichen Quellen fließenden Mittel zu gering sind. Diese sind in manchen Fällen erheblich größer als der Betrag, der über das Lehrergehalt hinaus als Besoldung des Kirchendienstes erscheint, sie werden aber zu einem oft recht beträchtlichen Teile in das eigentliche Lehrergehalt eingerechnet. Der preußische Lehrerverein ist nun der Ansicht, daß die Besoldung des Kirchendienstes in der Regel günstiger ausfallen würde, wenn den kirchlichen Gemeinden die sämtlichen aus kirchlichen Quellen fließenden Mittel dazu zur Verfügung ständen, und der unterzeichnete Vorstand bittet daher Euer Exzellenz gehorsamst, hochgeneigtest dahin wirken zu wollen, daß bei den dauernd mit einem kirchlichen Amte — wozu auch der Vorsängerdienst der israelitischen Lehrer zu rechnen ist

— verbundenen Stellen das aus diesem fließende Einkommen nicht auf das Lehrergehalt angerechnet werde."

Nach einer Erklärung des Staatsministeriums ist jedoch mit Rücksicht auf die Finanzverwaltung des Reiches eine Neuregelung der Besoldungsverhältnisse der Volksschullehrer vor dem Herbste 1908 nicht zu erwarten.

In Sachsen-Weimar-Eisenach ist ein neues Besoldungsgesetz erlassen worden; dadurch ist dieses Land an die Spitze der Thüringer Staaten getreten. Die Gemeinde zahlt dem fest angestellten Lehrer 1200 M. Grundgehalt und der Staat 4 × 200 M. + 5 × 150 M. in dreijährigen Abständen (insgesamt 1550 M.) als Alterszulagen. Das Höchstgehalt nach 27 Dienstjahren beträgt demnach 2750 M., wozu noch freie Wohnung (Dienstwohnung) oder Wohnungsentschädigung kommt. Bei der Pensionierung wird in Stadt und Land die Wohnung mit 250 M. angerechnet, so daß das höchste pensionsfähige Gehalt 3000 M. beträgt. Das Grundgehalt der staatlich angestellten Lehrerinnen beträgt 1050 M., die Alterszulagen 200 M. + 150 M. + 150 M. + 6 × 100 M. in dreijährigen Zwischenräumen + ²/₃ von 100 M. bis 400 M. Wohnungsgeld; letzteres wird vom Bezirksausschuß festgesetzt. Das Gesetz tritt am 1. Januar 1908 in Kraft.

Die Lehrerinnenfrage ist eine internationale Frage; denn sie spielt in allen Kulturstaaten eine große Rolle. Eine Übersicht über die Verwendung weiblicher Lehrkräfte im Schuldienst gibt das „Handbuch für Frauenbewegung"; hiernach finden sich in:

	Lehrer	Lehrerinnen	Prozentsatz der Lehrerinnen
Österreich	51 500	20 [illegible]	28
Ungarn	26 365	5 [illegible]	18,5
Schweiz	6 400	3 600	36
England und Wales	26 200	66 800	71,5
Schottland	4 000	7 000	63,6
Irland	6 000	7 000	53,8
Dänemark	4 500	1 800	28,6
Schweden	4 922	2 649	35
Norwegen Stadt	683	1 216	69,3
" Land	3 169	1 138	26,4
Finnland Stadt	210	580	73,4
" Land	960	920	49
Rußland	38 700	22 400	36,6
Frankreich	56 370	49 400	46,7
Italien	18 600	31 800	63
Portugal	2 300	22 000	88,2
Vereinigte Staaten	6 300	76 348	92,3

Man ersieht aus dieser Zusammenstellung, daß die Verwendung von Lehrerinnen in den Staaten mit katholischer Bevölkerung (Italien, Portugal) vorherrschend ist, weil die katholische Kirche in ihnen viel willigere Personen sieht als im Lehrer; ferner findet man ihre Verwendung in Staaten, in denen Familie, Genossenschaften und Vereine hauptsächlich die Bildung vermitteln (England u. a.) oder wo die Lehrtätigkeit so schlecht bezahlt wird, daß sich männliche Lehrkräfte nicht in genügender Zahl dafür finden. In Preußen ist, wie die Statistik nachweist, die Zahl der Anstellung von Lehrerinnen gegenüber der der Lehrer auch im Steigen begriffen, besonders in den Großstädten; so betrug z. B.

in Berlin der Prozentsatz der Lehrerinnen 1870 17%, 1888 29%, 1890 31,5%, 1900 34,5%, 1904 36,6%. Im Deutschen Reich waren nach dem „Statistischen Jahrbuch für das Deutsche Reich von 1904" vorhanden:

	Lehrer	Lehrerinnen	Prozentsatz der Lehrerinnen
Preußen	76 342	13 866	15,37
Bayern r. d. Rh.	10 078	2 538	20,1
„ l. d. Rh.	2 097	177	8
Sachsen	10 003	401	3,9
Württemberg	4 615	494	9,7
Baden	3 631	418	10,3
Hessen	2 525	222	8
Mecklenburg-Schwerin	1 885	170	8,3
Sachsen-Weimar	979	15	1,5
Mecklenburg-Strelitz	348	34	8,9
Oldenburg	1 101	120	9,8
Braunschweig	1 142	151	11,7
Sachsen-Meiningen	656	54	7,6
Sachsen-Altenburg	495	23	4,4
Sachsen-Koburg-Gotha	625	79	11,2
Anhalt	814	154	15,9
Schwarzb.-Sondershausen	211	7	3,2
Schwarzb.-Rudolstadt	263	2	0,8
Waldeck	166	6	3,5
Reuß ä. L.	162	19	10,5
„ j. L.	317	20	6
Schaumburg-Lippe	72	5	6,5
Lippe	261	—	—
Lübeck	184	162	46,8
Bremen	498	97	16,3
Hamburg	1 653	950	36,5
Elsaß-Lothringen	2 895	2 329	44,6
Deutsches Reich	124 027	22 513	15,4

VI. Ausländisches Schulwesen.

Der Schulkampf in England, der im Jahre 1902 begann und im verflossenen Jahre zu einem gewissen Abschluß kam, erfordert zu seinem Verständnis einen Rückblick auf die ganze Entwicklung des englischen Volksschulwesens. Die ersten gesetzlichen Anordnungen über die Volksbildung finden wir in England in den Fabrikgesetzen von 1802 und in der Folgezeit; es wird darin bestimmt, daß der Fabrikherr den Lehrlingen während gewisser Stunden in besonderen Räumen durch geeignete Personen Unterricht erteilen lassen soll; in den Gesetzen von 1833, 1844 und 1867 werden noch nähere Bestimmungen über Zeit und Dauer dieses Unterrichtes getroffen. Inzwischen hatte sich aber ein Privatunterrichtswesen entwickelt; besonders haben sich Bell und Lancaster um dasselbe große Verdienste erworben. Gemeinsam haben diese Schulen, daß in ihnen die vorgeschrittenen Schüler aushilfsweise bei der Unterweisung der jüngeren Verwendung fanden; sie unterschieden sich aber später dadurch, daß die Schulen Lancasters einen undogmatischen, die-

jenigen Bells einen dogmatischen Religionsunterricht erteilten. So entwickelten sich im Anfange des 19. Jahrhunderts eine größere Anzahl von Volksschulen mit einem Stab ausgebildeter Lehrer; es waren Privatschulen mit unentgeltlichem Unterricht. Seit 1833 erteilte der Staat an die beiden Vereine, welche die genannten Privatschulen pflegten und leiteten, Unterstützungen als Baugeldzuschüsse; weiterhin gab man dann diesen Vereinen, denen sich im Laufe der Zeit noch andere zugesellten, Geld zu Lehrmitteln, verbesserte die Lehrerbesoldungen, gab Beiträge zur Ausbildung von Lehrern und bezahlte die Inspektoren, die sich über den Stand der Schulen zu vergewissern hatten. „Als Gegenleistung für den Empfang des Staatszuschusses mußten die Schulen gewisse Bedingungen hinsichtlich der Zahl der Schultage, des Schulgeldes, der Zahl und Qualifikation der anzustellenden Lehrer, des Lehrplanes und der Leistungen erfüllen und mußten außerdem noch staatliche Inspektionen zulassen." (Dr. Krause, Die englische Volksschulgesetzgebung; II, 4, 72.) Da der Staat auch die Inspektion des Religionsunterrichts beanspruchte, so entstand ein Konflikt zwischen Staat und Hochkirche, obwohl die Inspektoren fast ausschließlich aus dem geistlichen Stande der Hochkirche entnommen wurden; denn die Hochkirche reklamierte die ausschließliche Zuständigkeit in Sachen des Religionsunterrichtes für sich. Diese Verhältnisse waren nicht geeignet, die Entwicklung des Volksschulwesens in England zu fördern; nach einem amtlichen Bericht von 1861 erhielt nur etwa $^1/_{17}$ der Kinder des sogenannten Volkes einen ausreichenden Unterricht. Die Schulen, welche keinen Anspruch auf staatliche Unterstützung machten, unterstanden auch keiner Inspektion; das war bei einer ziemlich großen Anzahl von Schulen der Fall.

Das Jahr 1870 brachte endlich England ein Unterrichtsgesetz; es bedeutet, rein verwaltungstechnisch genommen, den ersten Versuch einer völlig neuen Verwaltungsorganisation, die bis 1902 die Grundlage des ganzen Volksschulsystems blieb. Das Gesetz ließ der Ortsschulbehörde die freieste Hand „in allen Dingen, die der Einheitlichkeit in den Leistungen der Volksschule nicht direkt im Wege standen, und bei denen man annehmen konnte, daß sie durch Entscheidung der Interessenten mehr den berechtigten lokalen Bedürfnissen entsprechend geregelt werden würde; sie konnte neue Schulen errichten, private übernehmen, eventuell eigene wieder in private Hände geben. Sie besaß ferner die Ermächtigung, innerhalb ihres Bezirks Schulzwang auszusprechen, wobei ihr indessen als Obergrenze für vollen Schulzwang das zehnte, für teilweisen das dreizehnte Jahr gesetzt war". (Krause a. a. O.) Das Land wurde in Schulbezirke eingeteilt; ein jeder solcher Bezirk sollte eine eigene Schule haben. War das nicht der Fall, so hatte die Regierung das Recht, eine Bezirks-Schulbehörde (School Board) einzusetzen, welche zur Errichtung und Verwaltung einer Schule eine lokale Schulsteuer ausschreiben konnte; wurde in dieser Schule die Teilnahme am Religionsunterricht freigestellt und stand sie dem staatlichen Inspektor behufs Kontrolle des Unterrichts offen, so erhielt sie einen Staatszuschuß, der unter denselben Bedingungen auch den anderen Schulen (freiwilligen Schulen, Voluntary Schools) zukam. In den Voluntary Schools, die meist Kirchenschulen waren, wurde in der Regel ein konfessioneller Religionsunterricht erteilt; dagegen beschränkte sich in den Board Schools in der Regel der Religionsunterricht meist auf einen konfessionslosen Bibelunterricht. 1876 wurde der volle Schulzwang vom 5. bis 12. Lebensjahre und vom 12. bis 14. Lebensjahre der halbe eingeführt; jedoch dauerte es noch lange,

bis dieser Schulzwang allgemein durchgeführt werden konnte. Der Durchschnittsbesuch aller Schulen blieb jedenfalls (1900—1902) hinter der Zahl der auf den Listen geführten schulpflichtigen Kinder um eine Million, und hinter der in der Menge der Schuleinrichtungen sich darstellenden Sollzahl um zwei Millionen zurück. Aber durch den Schulzwang und die 1891 erfolgte Aufhebung des Schulgeldes war die Vorbereitung zur staatlichen Volksschule geschaffen; der weiteren Entwicklung in dieser Hinsicht widersetzten sich jedoch die Kirchenschulen (Voluntary Schools), welche sich der staatlichen Inspektion entzogen und infolgedessen keinen Staatszuschuß erhielten. Sie konnten daher mit den Gemeindeschulen (Board Schools) in den Leistungen sich nicht messen; dazu kam noch, daß die große Mehrzahl der Lehrer der Kirchenschulen kein Seminar besucht hatten. Seit 1846 war die Lehrerbildung in der Weise geregelt worden, daß der zukünftige Lehrer nach dem Besuch der Volksschule als Lehrling (pupilteacher) bei einem Lehrer eintrat und sich nebenher für den Eintritt ins Seminar durch Selbststudium oder durch den Besuch eines Fortbildungskursus (centres) vorbereitete; dieses hatte einen zweijährigen Kursus. Allein die Lehrer an den Kirchenschulen nahmen aus Gründen der Sparsamkeit eine größere Zahl von Lehrlingen an, die im Seminar nicht alle Aufnahme fanden und infolgedessen Hilfslehrer blieben und später dann auch ohne den Besuch eines Seminars Lehrer an kleinen Dorfschulen wurden.

Eine Reform des englischen Volksschulwesens wurde infolgedessen notwendig; sie vollzog sich in den Gesetzen von 1899 und 1902, durch welche ein völlig einheitliches und lückenloses Volksschul- und Volksschulbehördensystem geschaffen wurde. Denn durch diese Gesetze wurden die Kirchenschulen durch die öffentlichen Körperschaften übernommen; alle Volksschulen wurden unter die an die Spitze der Grafschaft stehenden Verwaltungsbehörde, den Grafschaftsrat, gestellt, welche eine Schulabteilung in sich schloß, zu der auch Frauen und Lehrer gehören dürfen. Diese Behörde hat alle Angelegenheiten sämtlicher Schulen zu leiten; der Religionsunterricht jedoch untersteht nur der Leitung der lokalen Schulbehörde. Diese letztere hat auch den Lehrer zu wählen; die Bestätigung desselben erfolgt durch die Grafschaft. Da bei den Kirchenschulen vier von den sechs Mitgliedern der lokalen Schulbehörde von der kirchlichen Gemeinschaft gewählt wurden, so hatte die Kirche auf ihre Gestaltung auch fernerhin einen großen Einfluß; sie erhielten aber jetzt denselben Staatszuschuß wie die Gemeindeschulen. Die Liberalen waren mit dieser Organisation des Volksschulwesens nicht zufrieden; sie bekämpften die Bezahlung des konfessionellen Religionsunterrichts, der auch an den Gemeindeschulen erteilt wurde, durch den Staat, den Einfluß der Kirche bei der Anstellung der Lehrer an Kirchenschulen u. a. Im Jahre 1906 wurde daher von dem liberalen Ministerium ein neues Schulgesetz vorgelegt; es sollte den Unterschied zwischen Kirchen- und Gemeindeschulen vollständig aufheben. Alle Schulen, welche auf Staatshilfe Anspruch machen, sollen als öffentliche Schulen angesehen werden; die Schulbehörde soll das Recht haben, in ihnen einen konfessionslosen Bibelunterricht einzuführen, zu dessen Besuch jedoch kein Kind gezwungen werden soll. Die Anstellung der Lehrer soll vollkommen unabhängig von seiner konfessionellen Zugehörigkeit sein; zur Übernahme des Religionsunterrichtes soll kein Lehrer gezwungen werden. In den früheren Kirchenschulen darf durch die Geistlichen, nicht durch Lehrer, ein konfessioneller Religionsunterricht in wöchentlich zwei Stunden außerhalb

der gewöhnlichen Unterrichtszeit erteilt werden; der Besuch desselben ist ein freiwilliger. Das Gesetz wurde im Unterhause mit großer Mehrheit angenommen; im Oberhause dagegen wurde u. a. die Teilnahme am Religionsunterrichte obligatorisch gemacht und gefordert, daß in den Schulen unter allen Umständen konfessioneller Religionsunterricht innerhalb der gewöhnlichen Unterrichtszeit erteilt werden solle. Da sich eine Verständigung zwischen Unter- und Oberhaus nicht herbeiführen ließ, so kam das Gesetz nicht zustande. (Siehe auch: Die Schulfrage in England: Deutsche Schule, 174 ff.)

Über die „Schulbildung in den Vereinigten Staaten" gibt Dr. N. M. Butler einen Bericht (II, 4, 73). Wir ersehen aus ihm, daß man von einem amerikanischen Schulwesen eigentlich nicht reden dürfe; denn es gibt hier kein vom Bunde und auch kein von den Einzelstaaten geordnetes Schulwesen. Die Nationalregierung hat nur in der Weise für das Bildungswesen Sorge getragen, daß sie seit 1789 große Land- und Geldschenkungen in den Einzelstaaten für Bildungszwecke gemacht hat; im Laufe der Zeit hat sie ihre weitere Aufgabe darin erblickt, die Einzelstaaten zur Erfüllung ihrer Bildungspflichten anzuspornen. Diese aber sahen diese Erfüllung darin, hinreichende Gelegenheit zur Aneignung der elementaren, höheren und höchsten Bildung zu geben; sie enthalten sich aber jedes weiteren Einflusses auf die Gestaltung der Bildungsanstalten. Gerade unter diesen Verhältnissen kann man in den Vereinigten Staaten deutlich den Einfluß der Schulbildung auf die sittlichen und wirtschaftlichen Verhältnisse erkennen; der Stand dieser Verhältnisse steht in geradem Verhältnis zu der Schulbildung. „Schulbildung, als gesellschaftliche Einrichtung betrachtet, wird jetzt in den Vereinigten Staaten in weiteren Kreisen und mit mehr Energie studiert als je zuvor. Professoren der Pädagogik in den größeren Universitäten sind naturgemäß die Führer der Bewegung. Diese letztere hat die Lehrerseminarien mit erhöhter Triebkraft ausgestattet, hat sich der Lehrervereinigungen und aller Art freiwilliger Gesellschaften in allen Landesteilen bemächtigt. Organisations- und Verwaltungsfragen, Probleme der Erziehungstheorie und des praktischen Lehrverfahrens, der Kindesnatur, der Schulhygiene und Gesundheitspflege beschäftigen die Aufmerksamkeit allerwärts. Hierin liegt das sicherste Versprechen eines großen zukünftigen Fortschritts. Begeisterung, tiefer Ernst und wissenschaftliche Methode werden dem Studium der Erziehung in einem Grade gewidmet, der die besten Erfolge mit Sicherheit erwarten läßt. Die Zukunft der Demokratie ist auf das engste mit der Zukunft der Schulbildung verknüpft."

Über die „Schul- und Lehrerverhältnisse in Holland" berichtet J. W. Gerhard in Amsterdam. (Deutsche Schule.) Bis zum Jahre 1901 konnte man hier von einem geordneten Schulwesen nicht reden; denn eine Schulpflicht bestand nicht, infolgedessen besuchten 1900 ca. 60000 und noch 1905, also vier Jahre nach Einführung der Schulpflicht, ca. 40000 Kinder keine Schule. Neben den öffentlichen Schulen gibt es auch in Holland sogenannte freie, d. h. kirchliche Schulen; sie werden von etwa einem Drittel der Jugend besucht und erhalten auch Staatsunterstützungen. Die Schulpflicht erstreckt sich auf sechs Jahre, und zwar entweder vom 6. bis 12. oder 7. bis 13. Lebensjahr; der Besuch der Fortbildungsschule (abends nach 7 Uhr) ist freiwillig. Auf dem Lande ist die Volksschule eine allgemeine; in den Städten sind die Volksschulen nach Schulgeld, Lehrplan u. a. verschieden. Die Lehrer,

deren Gehalts- und Pensionsverhältnisse vom Staate geregelt sind, sind nicht alle in Seminaren ausgebildet; die Lehrerbildung ist vielmehr größtenteils Privatsache von rein kirchlichen Seminaren oder Gruppen von Rektoren. Neben den von dem Staat oder den Gemeinden unterhaltenen Seminaren gibt es noch Staats-Präparandenanstalten; die Zöglinge derselben werden von staatlich angestellten Lehrern am Abend unterrichtet. Die Ordnung der Schulzeit, der Ferien, des Lehrplans, der Lehrmittel u. a. geschieht durch den Leiter der Schule (Rektor); er bringt auch tatsächlich die drei Lehrer für eine Stelle in Vorschlag, aus denen der Gemeinderat einen auswählt, obwohl nach dem Gesetz der Bezirksschulinspektor bei diesem Vorschlag mitwirken soll. Im holländischen Lehrerstande herrscht keine Einigkeit; es bestehen zwei Lehrervereine nebeneinander.

Totentafel.

1. Schulrat Hermann Gehring, Kreisschulinspektor, 4. I. 07; pädagogischer Schriftsteller, Förderer des ländlichen und gewerblichen Fortbildungsschulwesens.
2. Dr. Horst Keferstein, Sem.-Oberlehrer i. P., 24. IV. 07; pädagogischer Schriftsteller.
3. Hofrat A. Maul, Direktor der Turnlehrerbildungsanstalt in Karlsruhe; turnpädagogischer Schriftsteller.

B. Österreich.

Von Landesschulinspektor Dr. Wilhelm Zenz in Linz a. d. Donau.

An unsere zünftigen Jugenderzieher!

Von Professor Aurelius Polzer in Graz.

In enge, staubdurchqualmte Stuben
Sperrt Ihr die arme Jugend ein.
Und draußen auf den weiten Huben
Lacht warmer, gold'ner Sonnenschein.
Das Seelchen will die Schwingen regen,
Sich stärken frei im Ätherduft;
Ihr zwängt's — es darf sich nicht bewegen,
Muß kümmern in der Stubengruft.
Der Körper will die Glieder recken
Und springen über Stock und Stein;
Ihr wehrt im Anger, Hang und Hecken,
Schnürt ihn in Zwang und Fesseln ein.
Nach kräft'ger Weisheitsoffenbarung
Verlangt voll Gier der junge Geist;
Mit dürftiger Retortennahrung
Wird ärmlich er von Euch gespeist.
Was, Ihr von der verzopften Gilde,
Was ist dann Eurer Weisheit Schluß?
Es wird aus Gottes Ebenbilde
Ein häßlicher Homunkulus.
Ein Kerl zum Weinen und zum Lachen
Mit Hühnerbrust und Spindelbein;
Sein Kopf voll öder Siebensachen,
Die Seele wie ein Totenschrein.
O, daß Euch all' die Erd' verschlänge
Und Euern ganzen Bildungsschund!
Wie dann zum Licht die Menschheit dränge
Und würd' an Leib und Seel' gesund!

I. Die Wechselbeziehungen zwischen Schule und Leben.

Mit gesteigertem Interesse folgt die Bevölkerung dem Ruf nach einer gründlichen Reform der österreichischen Schulen, insbesondere der Gymnasien; denn diese sind, trotz aller Lobpreisung seitens der Vertreter der alten Sprachen, rückständig. Diese Rückständigkeit zeigt sich vor allem in der sogenannten „Allgemeinen Bildung", die sich die Jugend angeblich in der Mittelschule erwerben soll, wie nicht minder darin, daß das fürs praktische Leben in sieben, bzw. acht Jahren Erworbene kaum der Rede wert ist. Darum erhebt sich in erster Linie der Ruf nach einer Mittelschule, die die Jugend mit Kenntnissen ausstattet, die im praktischen Leben verwertbar sind, zugleich aber auch

nach einer Mittelschule, die allen Befähigten ohne Rücksicht auf arm oder reich zugänglich ist. Das erwerbende Volk in Österreich bedarf dringend gesunder brauchbarer Arbeitsmenschen und nicht der Stubengelehrten, wie sie die gegenwärtige Mittelschule fast ausschließlich ins praktische Leben sendet.

In der Sitzung der Kärtner Handels- und Gewerbekammer vom 2. September 1907 brachte ein Kammerrat bezüglich der Reform des Mittelschulwesens in Ergänzung der vom Reichsratsabgeordneten Dr. Steinwender im Abgeordnetenhaus gestellten Anfrage einen Antrag ein, der auch angenommen wurde. Der Antragsteller sagte: „Den Staat erhalten die Bauern, die Handel- und Gewerbetreibenden und die Industriellen mit ihren Arbeitern. Von den Fähigkeiten dieser Stände ist das Gedeihen eines Staats abhängig. Eine Begleiterscheinung dieser staatenbildenden und staatenerhaltenden Stände sind jene Berufsklassen, die den Staat zu verwalten haben. Naturgemäß braucht die Zahl der zur Verwaltung Berufenen nur einen Bruchteil der Bevölkerung auszumachen und soll aus volkswirtschaftlichen Gründen nie über das notwendige Maß hinausgehen. Folgerichtig wäre es also, daß auch die Schulen im entsprechenden Verhältnis aufgeteilt würden, also mehr Schulen für die schaffenden und erwerbenden Stände, die fast die Gesamtheit der tätigen Bevölkerung ausmachen und verhältnismäßig weniger Schulen für die registrierenden und verwaltenden Stände. Das wäre eine richtige und vernünftige Unterrichtsordnung. Bei uns ist es natürlich umgekehrt. Wir haben eine Menge von Schulen, die hauptsächlich für den Beamtenstand bestimmt sind, und eine geradezu lächerlich kleine Zahl von Schulen, die insbesondere für die einzelnen erwerbenden Stände brauchbare Leute heranbilden sollen. Nach dem statistischen Jahrbuch vom Jahre 1905 bestanden im Schuljahre 1904/05 Gymnasien und Realgymnasien 224 mit 75013 Schülern, Realschulen 123 (40524), zusammen 347 Mittelschulen mit 115537 Schülern; höhere staatliche Handelsschulen (mit Einjährig-Freiwilligem-Recht), also den Mittelschulen gleichgestellt, 22 mit 4498 Schülern, Gewerbeschulen (darunter auch solche ohne Freiwilligenrecht) 25 mit 8603 Schülern, landwirtschaftliche Schulen 15 mit 1174 Schülern und forstwirtschaftliche 5 mit 286 Schülern, zusammen 67 den produzierenden Ständen gewidmete Schulen mit 14561 Schülern. Nach demselben Handbuch waren in der gleichen Zeit in Österreich beschäftigt, und zwar als Selbständige, Angestellte, Arbeiter und Taglöhner in der Land- und Forstwirtschaft und deren Nebennutzungen 8205574, in der Industrie 3138800, im Handel und Verkehr 1036483, zusammen 12380857 Personen gegenüber 336114 in Staats- und anderen öffentlichen Diensten in Verwendung stehenden Personen. Da die Schüler der Gymnasien und Realschulen fast in ihrer Gänze sich der Beamtenlaufbahn zuwenden, so kommen diese für die schaffenden Stände so gut wie gar nicht in Betracht. Wir haben also in Österreich für die 336114 verwaltenden und registrierenden Personen 347 Mittelschulen mit 115537 Schülern und für die 12380857 schaffenden und erwerbenden Menschen nur 67 Mittelschulen mit 14561 Schülern. Es ist bei einer so grundverkehrten Ordnung der Dinge kein Wunder, daß wir in Österreich auf allen wirtschaftlichen Gebieten rückständig sind. Wer sind die Schaffer unsrer Industrie? Zum größeren Teil Ausländer. In den meisten Maschinenfabriken, in der chemischen Industrie usw. finden wir Reichsdeutsche, Engländer, fast die gesamte Holzindustrie ist in italienischen Händen. Warum machen wir dies

nicht selbst? Einfach weil wir keine dazu genügend vorgebildeten Leute haben. Für den oft sehr einfachen, täglich sich wiederholenden Dienst eines Beamten wird die Matura, also über die Volksschule ein sieben- bis achtjähriges Studium, das, nebenbei bemerkt, merkwürdigerweise in gar keinem Zusammenhang mit der späteren Berufstätigkeit steht, verlangt; für den Industriellen, der Hunderte und Tausende von Arbeitern beschäftigt, für die Handel- und Gewerbetreibenden, die große Werte schaffen und umsetzen sollen, also eine ungleich folgenschwerere Tätigkeit entfalten müssen, genügt nach unserer staatlichen Fürsorge größtenteils der Volksschulunterricht allein und in gewerblichen Fällen ergänzt durch die ebenso weite Gesichtskreise schaffende dreijährige Tätigkeit als Lehrling. Die Tatsache, daß heute jeder im Erwerbsleben stehende Mann außer den besonderen sachlichen Fähigkeiten gründliche allgemeine kaufmännische Kenntnisse besitzen soll, wird gänzlich außer acht gelassen. Die Folge davon ist, daß oft sachlich ganz tüchtige Handwerks- und Handelsgehilfen, selbständig geworden, zugrunde gehen, weil ihnen das nötige allgemeine kaufmännische Wissen mangelt. Wenn also ernstlich eine Besserung unserer wirtschaftlichen Lage erreicht werden soll, so muß in allererster Reihe unser gesamtes Unterrichtswesen vom Grund auf geändert werden, und zwar so rasch als möglich! Denn nirgends mehr als hier gilt das Sprichwort: „Zeit ist Geld".

Die Darlegungen des Reichsratsabgeordneten Professors Dr. Steinwender hinsichtlich der Reformbedürftigkeit der österreichischen Mittelschulen beweisen seinen tiefen Blick in die Bedürfnisse des praktischen Lebens und verdienen, von der in der Zeit vom 21 bis 24. Januar 1908 im Unterrichtsministerium tagenden Mittelschulenquete berücksichtigt zu werden. Dr. Steinwender will das Griechische ausschalten und das Latein auf die vier Oberklassen einschränken, indem er bemerkt: „Das Griechische muß fallen, weil wir keine Zeit dazu haben, weil es der Jugend das hellenische Altertum nicht erschließt, sondern verekelt, weil die Unterrichtserfolge kläglich sind und weil die Abneigung fast sämtlicher Schüler und auch der meisten Lehrer sich bis zum unüberwindlichen Abscheu zu steigern begonnen hat.

In seinem Aufsatz: „Die Essenz für Mittelschulreform" (Neues Wiener Tageblatt vom 3. Januar 1908) sagt Steinwender über die Bürgerschule folgendes: „Eine andere naheliegende Erwägung ist die, daß der Unterschied zwischen der künftigen einheitlichen Unterstufe der Mittelschule und der Bürgerschule sehr gering sein wird, wenn diese auf vier Jahre gebracht und ihr Niveau auch sonst etwas gehoben wird. Dann können die Bürgerschüler nicht nur in die oberen Klassen der Mittelschule übertreten, dann werden diese oberen Klassen nicht nur die besten Kräfte aus einem viel weiteren Umkreis an sich ziehen, sondern wir erhalten auch eine gleiche und gemeinsame Bildungsgrundlage für alle Schichten der Bevölkerung, und zwar in einer solchen Weise, daß das Bildungsniveau für alle gehoben und modernisiert wird."

Zutreffend behandelte das Thema „Schulreform" im Mai 1907 in Karlsruhe der Universitätsprofessor und Obmann des Schulreformvereins in Österreich, Dr. Hueppe: „Die Schule soll für das Leben vorbereiten; dieses aber hat sich in unserer Zeit nach so verschiedenen Richtungen entwickelt, daß es von vornherein aussichtslos erscheint, eine Schulreform für alle zu finden. In der Tat haben sich, von speziellen Fachschulen abgesehen, ganz verschiedene Schultypen entwickelt und es gibt jetzt im Deutschen Reich Gymnasien, Realgymnasien, Oberrealschulen und

Reformschulen nach zwei Systemen; dazu kommen die analogen Vorschulen, wie Progymnasien, Prorealgymnasien, Realschulen, während man in Österreich mit zwei Formen, dem Gymnasium und der Realschule, ausgekommen ist. Da sich aber jede dieser Typen für sich rein mechanisch weiterentwickelte durch Eingliederung neuer Fächer und ohne entsprechendes Abstoßen älterer und da auch das Berechtigungswesen die Ziele mitbestimmte, so genügte schließlich keine dieser Formen mehr allen Bedürfnissen des Lebens. Jede dieser Gruppen führte für Lehrer und Schüler zu einer außerordentlichen Überbürdung und zwang damit neben der pädagogischen Betrachtung auch zu einer Beurteilung vom hygienischen Standpunkt, weiter aber auch vom allgemeinen kulturellen und sozialen Gesichtspunkt. Besonders das Berechtigungswesen und der Vorzug des Gymnasiums haben zu der berüchtigten Bildungsprotzerei geführt und die im Volk schon vorhandenen gesellschaftlichen Unterschiede in einer Weise vertieft, daß sie schon zu einer sozialen Gefahr ausgewachsen sind. Im Lebensinteresse des Staates muß das ganze Schulwesen einen gewissen einheitlichen Zug erkennen lassen, der schließlich einmal in weiterer Entwicklung auch Ausdruck einer einheitlichen deutschen Kultur werden muß, die zurzeit noch nicht existiert. Stellt man diese Gesichtspunkte in den Vordergrund, so läßt sich ein Aufbau des Schulwesens durchführen, der zugleich den gesundheitlichen und erzieherischen Grundsätzen Rechnung trägt. Die Unterschule stellt als allgemeine Volksschule die natürliche Unterstufe für jeden Unterricht dar. Sie sollte aber nach Bedarf erweiterungsfähig sein bis zu mehrklassigen Schulen, deren Aufgaben sich naturgemäß berühren müssen mit den Aufgaben der nächsten Unterrichtsstufe. Diese nächste Stufe, als Mittelstufe, bildet den naturgemäßen Unterbau aller Arten von Mittelschulen oder sogenannten höheren Schulen und entspricht formal deren selbständigen Vorschulen. Diese Stufe hat für die Mehrzahl der bürgerlichen Berufe vorzubereiten und sollte bis zur Erreichung des Einjährigenrechtes führen. Bis zu diesem Punkt ist eine Trennung nach späteren Berufen durchaus nicht erforderlich und dieser ganze Unterricht kann in einer Weise reformiert werden, die allen Bedürfnissen entspricht. Geschieht dies, so kann von jeder Stufe aus ohne jeden Sprung und an jedem Ort der Übergang zu der oberen Stufe der Mittelschule gefunden werden. Hier aber muß bereits Rücksicht auf die verschiedenen Anlagen genommen werden und deshalb ist hier eine Zweiteilung in eine reale und in eine sogenannte humanistische Gruppe notwendig. Diese Oberstufe ist ausdrücklich Vorbereitung für die Hochschulen und sollte deshalb auch in der zum Teil etwas freieren Unterrichtsform und in der Möglichkeit einer Arbeit nach Neigungen einen Übergang für die ungebundene Lehr- und Lernform der Hochschule bilden. Bei solchem Aufbau kann die Schule wieder ein Organismus werden und ein solcher Aufbau der Mittelschule entspricht allein allen Anforderungen des vielgestaltigen Lebens, weil damit die Anpassungsmöglichkeit an sich ändernde soziale Verhältnisse gesichert ist. Dies wird weiter dadurch erreicht, daß von vornherein der Unterricht psychologisch und physiologisch richtig erteilt wird und mit entsprechender Schulung der Sinne einsetzt, weil die Reize der Außenwelt nur im geschulten Zustand der reizaufnehmenden Sinnesorgane richtig übertragen werden und dadurch zur Ausbildung des Gehirns beitragen, während die jetzige Methode oft zu einer Verbildung und Überbürdung führen muß. Die Handfertigkeit — das unterscheidende Merkmal des Menschen — und der Anschauungsunterricht sind von grundlegender

Bedeutung und keine Spielerei, und nur wenn das Kind durch eigene Mitarbeit gelernt hat, selbst Anschauungen und Begriffe zu entwickeln, wird es natürlich reif zu der Aufnahme durch das Gehör und für die dozierende Tätigkeit des Lehrers. Schreitet der Unterricht in dieser Weise vom Konkreten zum Abstrakten vor, so wird die Zeit gewonnen, um auf der Oberstufe in kurzer Zeit auch in abstrakten Gegenständen, wie es z. B. für den modernen Menschen die alten Sprachen sind, mehr zu leisten als bis jetzt, da bei zu frühem Anfang trotz übermäßig darauf verwendeter Stundenzahl das angestrebte Ziel schlechter und nur unter Schädigung der geistigen Entwicklung erreichbar ist."

„Daher fort mit der Tortur der Maturitätsprüfung und herbei ein Ersatz durch eine zeitgemäßere Beurteilung! Die Abiturienten jeder Art von Mittelschulen sind zu jedem Berufsstudium ohne weiteres zuzulassen. Eine Ergänzungsprüfung aus dem Latein und Griechischen für die Realschüler widerspricht dem modernen Geist und enthält geradezu eine Geringschätzung des Bildungswerts der modernen Sprachen und der Naturwissenschaften, die für die geistige und sittliche Schulung mindestens von dem gleichen Wert sind wie die alten Sprachen."

„Eine einheitliche Schule ermöglicht nicht nur, über den zukünftigen Beruf zu entscheiden, wenn man die Anlagen der Schüler schon beurteilen kann, sondern sie gestattet auch an jedem Ort einen Schüler so lange zu unterrichten, als die betreffende Ortsschule es ermöglicht, und sie gestattet es, von einer Schule an eine andere Schule in einem anderen Ort zu übersiedeln oder von einer Schulform zu einer andern überzutreten. Das Kind bekommt auf diese Weise in jedem Alter eine angemessene und bis zu diesem Zeitpunkt ausreichende Erziehung. Dabei wird aber auch berücksichtigt, daß die Zahl der Leute, die die alten Sprachen notwendig haben oder zu haben meinen, sich zunächst vielleicht noch einige Zeit gleich bleibt, allmählich aber mehr und mehr abnimmt, während die Zahl der modernen Menschen, die eine moderne und nationale Grundlage des Unterrichts fordern muß, von Jahr zu Jahr absolut und relativ wächst. Der physiologische Aufbau des Unterrichts bringt aber auch das Mitarbeiten des Zöglings mit sich und führt durch die Arbeit zum Wissen. Es handelt sich also nicht bloß um eine Erziehung zur Arbeit, sondern um eine Erziehung durch die Arbeit, und damit wird die Weltfremdheit der älteren Erziehungsmethoden endlich beseitigt und das Volk in seiner Gesamtheit den neuen Aufgaben zugeführt. Nur Bildungsprotzerei und Angst vor zeitreifen Reformen sind schlechte Berater für das Volk, das sich nicht mit chinesischen Mauern umgeben, sondern einen Platz an der Sonne erringen will."

Professor E. Schwiedland führt u. a. im „Neuen Wiener Tageblatt" vom 7. Oktober 1907 unter dem Titel: „Modernisierung der Mittelschule" folgendes aus: „Auf einige Kenntnis des Lateinischen legen die absolvierten Realschüler auch bei uns oft Wert. Sie empfinden ihre Verständnislosigkeit gegenüber lateinischen Worten und Redewendungen als formelle Minderwertigkeit, als geistigen Schönheitsfehler. Als vor einigen Jahren eine französische Parlamentsenquete die Unterrichtsfragen erörterte, erklärten sich die Vertreter der Handelskammern für die Beibehaltung des klassischen Sprachunterrichts. Diese Erscheinung dürfte der eben erwähnten Regung zuzuschreiben sein, wenn man nicht auch hier annehmen will, daß jeder gerade das schätzt, was er nicht besitzt, richtiger: nicht kennt. Schätzen doch auch Professoren der Technik die Gymnasiasten und die Lehrer der Medizin die Realschüler aus Un-

zufriedenheit mit den Schülern, die ihnen heute dort die Realschule, hier das Gymnasium liefert! Das „dänische Schema“ hat den Vorzug, die sprachlich-geschichtliche Vorbildung ihren Liebhabern zu erhalten, ohne sie der ganzen Masse des Volkes aufzuzwingen. Auch bedingt da ein späterer Wechsel der allgemeinen Berufsrichtung keinen besonders erheblichen Verlust an Zeit und Mühen. Ich wüßte daher nichts Besseres vorzuschlagen, als eine einheitliche Unterschule mit fünf oder sechs Klassen und eine drei-, bzw. zweiklassige Oberschule mit Bi- oder Trifurkation nach der Berufsrichtung. Würde dann das Freiwilligenrecht den Absolventen der Unterschule eingeräumt werden (wohl verstanden ohne „Maturitäts“prüfung), so würden die oberen Klassen von einem Schülermaterial entlastet werden, das sie heute empfindlich — vom Standpunkt der Schüler unnütz, von jenem der Schule nachteilig — belastet.

Wichtig ist aber auch, daß das dänische Prinzip stillschweigend anerkennt, daß wir auch andere Mittel geistiger Schulung besitzen, als jene der klassischen Philologie oder des Sprachunterrichts überhaupt. Ich stimme nun für meinen Teil der Meinung zu, daß, wenn auch die richtige Anwendung einer fremden Sprache einiges Denken voraussetzt, es doch weit leichter ist, „im Sprachunterricht Schüler zum Denken zu bringen“, als Denkübungen im naturwissenschaftlichen und soziologischen Gebiet zu schaffen. Daher darf die sprachliche Bildung weder allen aufgezwungen werden, die eine Universität beziehen wollen, noch ist sie einseitig als das Merkmal geistiger Arbeitsfähigkeit und Reife zu betrachten.“

„Bei der Bestimmung der zu lehrenden Gegenstände hat man sich danach zu richten, daß die Schule nicht nur Schulung, also Lerngewohnheit, sondern auch eine Summe von Tatsachen zu vermitteln hat, deren Kenntnis die Bildung bedingt. Wohl sind die Kinder an Arbeit zu gewöhnen; die Arbeit, die das Leben von ihnen erwartet, ist aber nicht bloß eine Lernarbeit im Sinne der willigen Aufnahme irgend welcher Mitteilungen durch das Gedächtnis. Es kommt im Leben vielmehr auf selbständiges Sehen, auf Interesse für die bedeutsamen Tatsachen, auf unvoreingenommenes, unbefangenes, also schöpferisches Denken, auf das Wissen positiver, für das Leben wichtiger Dinge, auf Willenskraft und körperliche Widerstandsfähigkeit an. Was man der heutigen Schulung vorwirft, ist unter anderem, daß sie sich auf bloße Bildung des Verstandes beschränke und die Erziehung, also die Charakterbildung, außer acht lasse, daß sie überdies den Verstand verbilde, indem sie an bloß formale, äußerlich logische, ich möchte sagen „bureaukratische“ Gedankengänge gewöhnt und eine Summe für das Leben belangloser Kenntnisse gewährt, ja geradezu Bildungselemente vermittelt, die die Schüler zu einer gewissen Nichtachtung der das Leben beherrschenden wirklichen Werte führen. Daraus ergebe sich eine innere Untauglichkeit und ein Ungeschick des Studierten gegenüber dem Unstudierten, dem Autodidakten und dem selbst gewachsenen Mann des praktischen Lebens. Was wir in Beziehung auf den Verstand zu fordern haben, ist die Kenntnis nützlicher Dinge, die Fähigkeit, die Augen aufzumachen, das Leben zugreifend zu gestalten und richtig zu denken; das sollen die Ziele der Schulbildung sein. Dieser Standpunkt, daß die Schule Nützlichkeitswerte zu geben habe, ist nicht unbestritten. Ich meine aber, daß sie bei dem ungemein — um nicht zu sagen: unverhältnismäßig — langen Zeitraum, den sie in Anspruch nimmt, schlechterdings unmittelbar reale

Werte schaffen muß, also nicht nur eine allgemeine Empfänglichkeit und Beweglichkeit des Geistes herausbilden, sondern auch eine Menge konkreten und schlicht nützlichen Wissens entwickeln soll. Die heutige Jugend reift in jeder Hinsicht rascher als frühere Generationen, und die Anforderungen des Lebens steigen materiell wie geistig. Die „klassische Harmonie" reicht da nicht aus — abgesehen davon, daß die Schule sie ihren Pfleglingen in Wirklichkeit gar nicht bietet. Aus dieser Sachlage ergibt sich die Forderung einer praktischeren Gestaltung der Schule. Das bedeutet eine teilweise Zurückdrängung des bisherigen Unterrichtsstoffes und seine teilweise Erweiterung durch die Einführung neuer Gegenstände, eine Änderung der Methoden, das Bestreben, die natürlichen Fähigkeiten der Schüler anzuregen und eine höhere Pflege ihres Körpers. Es liegt nahe, bei dem Unterricht moderner Sprachen den Unterricht der jeweiligen zweiten Landessprache zu verlangen. Ferner wären einzuführen eine (womöglich vom Schularzt vorzutragende) Menschenkunde als naturwissenschaftliches Studium des Menschen, verbunden einerseits mit einer Erörterung der wichtigeren seelischen Vorgänge, andererseits mit den Grundzügen der allgemeinen Hygiene. Wichtig wäre es ferner, in den obersten Klassen die Grundzüge der Kulturgeschichte und auch eine Bürgerkunde vorzutragen, die z. B. in Frankreich schon in den unteren Klassen gelehrt wird. Die bezüglichen Lehrbücher wären von autoritativen wissenschaftlichen Vertretern dieser Fächer zu verfassen. In die Kulturgeschichte wäre eine Erörterung der Wichtigkeit der wirtschaftlichen Vorgänge für die äußere Kultur, die Machtstellung und Gesittung der Staaten einzufügen. Sollte die der Literaturgeschichte gewidmete Zeit durch diese Vorträge verringert werden, so hielte ich das nicht für nachteilig; es gibt noch andere lebendige Kulturelemente, deren Betrachtung bei den jungen Leuten einen gesunden und werktätigen Idealismus und wohl ebensoviel Interesse wecken könnte wie das Schrifttum der Nation.

Die vorgeschlagene Teilung der Mittelschule in Unter- und Oberklassen sollte auch eine verschiedene Behandlung der jungen Leute mit sich bringen. Die freiere Behandlung der Schüler in den oberen Klassen könnte ihre Selbständigkeit fördern und sie für den Übergang zum ungebundenen Leben der Hochschule vorbereiten. Heute wird die Hochschulfreiheit namentlich in den ersten Jahren oft sehr schlecht benutzt. Der Zwangsjacke der Schule ledig, beginnen erst manche zu tollen. Andere glauben ihre Freiheit dadurch betätigen zu sollen, daß sie die Vorlesungen im Prinzip schwänzen, und wieder anderen gelingt ohne schulmeisterische Anleitung die zweckmäßige Verteilung ihres Studienstoffes schwer. So wird häufig ein Jahr „breitgeschlagen" und dann in wenigen Wochen durch übermäßiges, vorwiegend das Gedächtnis belastendes Studium der Körper geschädigt. Der neugegründete Verein für Schulreform*) bestrebt sich, die Anhänger einer Reform unserer Mittelschule auf ein fest umschriebenes Programm zu einigen. Er tritt für eine Neuordnung unseres Unterrichts- und Erziehungswesens und der Pflege der Jugend- und Kinderfürsorge ein und hat sich ein Organ für Lehrer und Erzieher, Eltern und Ärzte, Bildungs- und Jugendfreunde geschaffen: die Schulreform. Professor Dr. Hans Kleinpeter, der Redakteur dieses Organs, entwickelt seine Anschauungen in dem Werk: „Mittelschule und Gegenwart" in folgenden Sätzen: „Die Verfolgung des Ideals allgemeiner

*) Wien IX, Schwarzspanierstraße Nr. 11.

Bildung erscheint infolge der geänderten Zeitverhältnisse nicht mehr als opportun; die formale Bildung bleibt zwar nach wie vor anstrebenswert, die Art und Weise jedoch, auf der sie heute zu erreichen gesucht wird, genügt nicht allen erstrebenswerten Zielen und ist zweitens auch nicht ökonomisch genug." „Die infolge des gegenwärtig so angewachsenen Umfangs des Wissens unabweisliche Forderung nach einer fachwissenschaftlichen Vorbereitung auf den Beginn der eigentlichen Studien (an den Universitäten) läßt sich im bestehenden Rahmen unserer Mittelschultypen gleichfalls nicht erfüllen. In der Frage der Berufswahl ist auf unseren Mittelschulen nicht in wünschenswerter Weise vorgesorgt, und es ist eine andere Organisation erwünscht, welche die Lösung dieser Frage erleichtert, bzw. nicht von vornherein viele auf eine falsche Bahn drängt." Eine solche Lösung erhofft Kleinpeter von der Aufhebung aller Gymnasien, Realschulen und Bürgerschulen, von der Errichtung einer einheitlichen fünfklassigen Mittelschule an ihrer Statt und in dem Anschluß einer dreijährigen Vorbereitungsschule für das akademische Studium, ferner in der Umformung aller bestehenden technischen, kommerziellen, land- und forstwirtschaftlichen, nautischen, montanistischen Mittelschulen und Lehrerbildungsanstalten und in der Angliederung dieser Anstalten an die Mittelschule.

Das Klagenfurter Wochenblatt „Freie Stimmen" bezeichnet die Schulreform als einen notwendigen Kulturfaktor und führt dies im folgenden aus: „An den Ernst einer gründlichen Renovierung wird auch unsere vielgepriesene Schule glauben müssen, deren Modernisierung zu den dringlichsten Sozialreformen des allgemeinen Wahlrechts gehört. Die Empörung über diesen Petrefakt, der sich gar nicht anpassen will, ist überall im Wachsen. Diese Institution mutet ja Menschen, die sich den Blick für reale Werte gewahrt haben und deshalb nicht im Bann der Suggestion blinkender, dröhnender Tagesphrasen stehen, wie sie die herdenmäßige Massenmeinung kolportiert, wie ein isolierter erratischer Block an, den das Mittelalter im Territorium der Maschinentechnik vergessen hat. Wohl kleiden sich die lebensfremden Brillenträger, die gelehrten Stubenmenschen, in den höchsten dialektischen Überschwung, um diese ihre Schöpfung zu preisen, aber trotzdem glaubt außer einem Primaner kein intelligenter Mensch diese hochgestimmte, berufsmäßige Apologie einer Institution, die so weit, weit hinter dem Entwicklungstempo der schaffenden Zeit zurückgeblieben ist, daß sie die Gegenwart ganz aus dem Gesichtskreis verloren hat und sich Selbstzweck geworden ist, eine Konservierungsstätte für Vorvergangenheit und Altertumsmoder, für Zöpfe und Perücken. Hervorragende Kulturschöpfer — Goethe voran — haben die eitle Schulweisheit gewogen und sie taub und nichtig gefunden. Nun bricht langsam die Erkenntnis durch, daß diese Schule uns ein Jahrhundert in der Irre herumgeführt und uns alle körperlich und geistig geschädigt hat, ohne uns dafür einen gleichwertigen Lebensgewinn gegeben zu haben. Im Gegenteil! Wir haben überall die fixen Ideen in den Köpfen, die das kritische Denken lahmlegen, überall die Vorurteile, deren organische Verwachsenheit mit der geistigen Rückständigkeit die Selbstbefreiung so sehr erschweren. Welch ein Chaos von Verkehrtheiten lagert nicht auf unseren öffentlichen Einrichtungen! Wir haben da nach Vorschriften und Regeln, nach Dekreten und Erlässen zu leben und zu handeln, von deren Ungereimtheit jedes Normalgehirn überzeugt ist, aber der Beamte ist ein Halbgott und die Weisheit von Schule und Kanzlei will respektiert sein, ergo unterwirft man sich löblich in an-

erzogenem Gehorsam der stein- und gesetzgewordenen „Ordnung", wenn sie auch das Leben, das heiße, volle, wollende Leben fesselt, schnürt, würgt und steinigt. Wie sollte es auch anders sein, wo bei dem staatlichen Berechtigungswesen jeder Wettbewerb der Tüchtigsten ausgeschaltet ist, wo jede Individualität jahrelang unterdrückt wird und jede Tüchtigkeitskonkurrenz wegfällt, da die mechanische Sitzschwielentätigkeit und die Annuität die Gradmesser der Rangsklassen werden! Nicht Auslese der Besten, sondern Kontraauslese der Kuschigsten, der Stillosesten, der Gefügigsten besorgt dieses System. Wie sollen da Hechte in den Karpfenteich des Staates gelangen, wenn die Schleusen der Patente hermetisch den Pferch vor den Käuzen sichern? Was soll den versorgten Beamten, den Pensionsanwärter, zu mehr als mechanischer Dienst- und Gedankenarbeit reizen, wenn er nur nach Pünktlichkeit, Gefügigkeit und Gedankenlosigkeit qualifiziert wird? In diese ideenlose Formalistik der Kanzlistenrepublik ruft das Leben vergeblich sein: „Wirtschaft, Horatio, Wirtschaft!" hinein. — Die Federn kratzen weiter über rastriertes Papier, Folio III, Format G — neue Gedanken aber werden nicht honoriert und der Amtschef hat sich alle Neuerungen und Vorstellungen — der Kontinuität wegen — energisch verbeten." „Das Grundübel solcher Erscheinungen sitzt in unserer gegenwärtigen Schule, der als Devise gilt, die Schüler mit Kenntnissen reichlich auszustatten, sie von der Gegenwart abzulenken und zum Sehen in die Vergangenheit (Athen, Sparta, Rom usw.) zu verhalten, den Kulturtrieb, die Schaffensfreude zu unterdrücken." „Ein Glück nur, daß diese Schulen ein Heer von Absolventen ausspeien, die von der gleichen Anschauungslosigkeit und Kulturgleichgültigkeit wie die Philologieprofessoren und die Amtsleiter sind, sonst wäre der Konkurs dieser Bildungsfabriken nicht länger zu fristen; so lebt das Gymnasium von der Gutbürgschaft jener, die alles Bestehende gut finden." „Wer einen Funken Bekümmernis für die Befreiung der Geisteskräfte aus scholastischer Gebundenheit hat, wer wirkliche Kulturarbeit fördern will, wer die Menschen zu selbständigen freien Staatsbürgern erziehen möchte, damit sie sich selbst versorgen und selbst verantworten können, der erhebe sich mannhaft zum Protest gegen die veralteten Schulformen, der lasse die Jugend sich nicht dumm lernen! Was nützt uns Wahlrecht und Parlamentarismus, wenn wir innerlich nicht frei sind? Sollen wir denn immer in inhaltslosem Formalismus, diesem geistlosen Produkt der formalen Schulbildung, befangen bleiben? Heraus mit den wirklichen Kulturgedanken! Die Welt des Handels und der Industrie ist voll der wertvollsten Elemente, die zu kühnen Kombinationen reizen, und kein Mensch greift nach den Möglichkeiten, ein soziologischer Kopernikus zu werden! Von oben, von dem höheren Beamtentum ist nichts Richtunggebendes zu erwarten. Es ist ein Vorschlag der Kulturpolitiker, der staatlichen Verwaltung auf allen Gebieten lebendige Volksorganisationen entgegenzusetzen, die dem starren Bureaukratismus Widerstand leisten und ihm bewußt machen, daß er nur das Vollzugsorgan einer größeren Interessengemeinschaft ist, die vor allem ihren Willen und ihren Geist in den Institutionen lebendig sehen will. Der Schule ist eine solche „Laienkontrolle" schon im Verein für Schulreform erwachsen, der diesen Kulturfaktor zu normalmäßigem und zeitentsprechendem Funktionieren nötigen wird. Ihm mögen sich alle Interessenten anschließen! Die Schulreform ist die Voraussetzung aller übrigen Reformen und aller anderen Sozialpolitik. Ohne moderne Schule keine moderne Kultur."

Die deutsche Dichterin Marie v. Ebner-Eschenbach hat ihrer Meinung hinsichtlich der Gegnerschaft des heutigen Gymnasiums in einem kleinen Vers kundgetan, der auch in mehreren Tagesblättern zu lesen war. Er lautet:

„Wer Griechisch nicht kann und besonders Latein,
Der wird auch des Deutschen Meister nicht sein.
Soll unsere Sprache versinken im Pfuhle,
Dann treibt nur die Klassiker fort aus der Schule."

Dieser Vorstoß hat durch eine Broschüre des außerordentlichen österreichischen Universitätsprofessors in Wien, Dr. Theodor Fuchs,*) die entsprechende Zurückweisung gefunden. Ich will nur einige Stellen aus dieser sachlichen Gegenschrift des Gelehrten Fuchs anführen.

„Das deutsche Volk hat die deutsche Sprache selbst geschaffen; sie ist entsprungen aus der Seele des deutschen Volks, und der Erzeuger und Schöpfer sollte sein Werk nicht selbst meistern können, er sollte dazu der Hilfe der lateinischen Autoren benötigen? Soweit wir in der Geschichte des deutschen Volks zurückgehen, soweit wir in die Verhältnisse der germanischen Urzeit einzudringen vermögen, überall sehen wir eine ehrwürdige Gestalt sich aus der Menge des Volks erheben, die Volksgenossen um sich scharend, und diese ehrwürdige Gestalt ist der deutsche Sänger, der Skalde. Das Skaldentum ist so alt wie das Germanentum. Germanischer Heldengesang und Festgesang ertönte in den deutschen Wäldern, als noch kein Stein von Rom stand, und deutsches Lied und deutscher Sang bilden auch heute noch den Mittelpunkt des deutschen Lebens, Musik ertönt aus jedem deutschen Wort, und wer die deutsche Sprache meistern will, der muß sein Inneres dem deutschen Lied erschließen, und nicht der lateinischen Grammatik." „Die deutsche Sprache ruht fest und sicher im Horte der deutschen Literatur, sie hat ihr unerschütterliches Fundament in der Seele des deutschen Volks." „Durch die Ausscheidung der lateinischen Sprache aus unseren Gymnasien würde die deutsche Sprache nichts verlieren, hingegen in Wirklichkeit außerordentlich gewinnen. Unsere klassischen Philologen sind es ja, die allgemein und allerorten bemüht sind, den Geist unserer Jugend von ihrer Muttersprache, von ihrem Volk abzuwenden und fremden, längst abgestorbenen Zeiten zuzuführen. Sie sind es ja, die nicht müde werden, die deutsche Sprache als eine unvollkommene, minderwertige Sprache hinzustellen und in den Augen der Jugend herabzusetzen. Sie sind es ja, die die Quellen des nationalen Bewußtseins, die reinsten Quellen jugendlicher Begeisterung trüben und vergiften. Lassen wir uns doch nicht noch länger durch hohle Phrasen und leere Schlagworte verblüffen, haben wir doch den Mut des gesunden Menschenverstands, den Mut des nationalen Bewußtseins und befreien wir unsere Jugend von dem Joch dieser Fremdherrschaft!" „Die Würde einer Nation liegt in ihrer Sprache, und wer die Sprache einer Nation verdirbt und erniedrigt, der verdirbt und erniedrigt die Nation selbst." „Unsere Schulphilologen behaupten unablässig, daß die lateinische Sprache, daß die römischen Klassiker es waren, die die schlummernden Kräfte der Nationen zu neuem Leben geweckt und ihre Sprache und

---

*) Frau Baronin Marie v. Ebner-Eschenbach und die klassischen Sprachen oder: Was hat die deutsche Nation der lateinischen Sprache zu verdanken? Verlag des Vereins für Schulreform, Wien. Druck und Debit 1907. Karl Fromme, Wien II, Glockengasse 2.

Literatur gehoben und veredelt haben. In Wirklichkeit verhält sich aber dies alles gerade umgekehrt. Die römischen Klassiker haben die schlummernden geistigen Kräfte der Völker durchaus nicht geweckt, sondern sie sind selbst durch das erwachte nationale Leben der Völker aus ihrem tausendjährigen Todesschlaf geweckt worden. Sie haben auch nicht belebend, läuternd und fördernd auf die erwachte Dichtkunst gewirkt, sondern sie haben sie allerorts und jederzeit gehemmt, herabgedrückt und entkräftet. Speziell das deutsche Volk ist durch sie aufs tiefste geschädigt worden. Sie haben die deutsche Literatur um zwei Jahrhunderte in ihrer Entwicklung zurückgeworfen, sie haben die deutsche Sprache verdorben, das Selbstbewußtsein des Volks gebrochen und die Nation an den Rand des Abgrunds gedrängt."

Zur Bekräftigung dieser Behauptung zitiert Fuchs Stellen aus Gottfried Herders Fragmenten über die neuere deutsche Literatur, u. a. folgende Stelle:

„Das deutsche Volk hat unter allen am meisten unter dem Joch der lateinischen Sprache gelitten und leidet noch darunter. Seine hohe und edle Originaldenkart, wie sie in der Beschreibung des Tacitus durchschimmert, ist ihm genommen. In Luther erschien etwas davon. Aber bald hatte die römische Bildung des Humanismus wieder alles überschwemmt. Und so liegt die Sache noch: deutscher Geist und deutsche Sprache ist durch lateinischen Geist und Sprache unterdrückt. Die großen, die genialen Konzeptionen scheinen der Seele in dem Alter jugendlicher Beweglichkeit und feuriger Kraft zu gelingen; später mag man noch viel lernen, aber nicht mehr mit der kühnen und munteren Anwendung auf sein Ich, daß man es könnte fassen nennen. Nun eben diese Zeit sitzen unsere Jünglinge in der lateinischen Schule, die lateinische Sprache zu lernen. Mit dem grammatischen Zepter werden sie, wie mit einem glühenden Eisen, auf einmal geblendet. Die erste junge Lust ermüdet, das Talent wird im Staub vergraben, das Genie verliert seine Kraft wie eine gar zu lange zurückgehaltene Feder: Unterdrückte Genies! Märtyrer einer bloß lateinischen Erziehung! O könntet ihr alle laut klagen!"

Geheimrat Professor Ostwald erhob in seinem am 3. Dezember 1907 in Wien gehaltenen Vortrag naturwissenschaftliche Forderungen bezüglich der Mittelschulreform. Erst neuerlich — führte der Vortragende aus — habe er auf zwei ganz verschiedenen Wegen die Grundlagen gefunden und das Ergebnis ihrer Anwendung war, daß dem Sprachunterricht an sich ein Bildungswert überhaupt nicht zukommt, am wenigsten dem altsprachigen Unterricht, und daß er daher aus der Schule so weit zu verbannen ist, als die praktische Notwendigkeit der Kenntnis der modernen Sprachen dies nur irgend gestattet. Der Vortragende gelangte zu dem Schluß, der Sprache sogar einen negativen Bildungswert beizulegen, d. h. sie in wichtigen Beziehungen als Hindernis des geistigen Fortschritts zu betrachten. Goethe klagt: „Und was ein Volk zusammen sich gesammelt, soll ewiges Gesetz für Herz und Seele sein!" Das Sprachenlernen in der Schule ist ein notwendiges Übel und soll im Interesse des Schülers so sehr wie möglich eingeschränkt und auf eine rein technische Gewinnung der Fertigkeit im Lesen und Verstehen eingeschränkt werden. Da andererseits alles, was die Menschheit in exakter Logik verarbeitet hat, in den Naturwissenschaften lebendig verkörpert ist, haben diese die Grundlagen des Mittelschulunterrichts zu bilden. Daneben geht das Studium der Geschichte,

deren kultureller Inhalt sich unmittelbar an die Naturwissenschaften anschließt. Auch bietet die Übung in der Muttersprache reichlich Gelegenheit, der heranwachsenden Jugend für Herz und Gemüt Nahrung aus den Werken unserer großen Dichter und Denker zu vermitteln. An einer Schule solcher Art werden Eltern wie Schüler und nicht zum mindesten auch die Lehrer endlich wieder Freude haben, die aus dem gegenwärtigen Gymnasium ganz entwichen ist."

Hofrat Kareis schließt sich den Ausführungen Ostwalds an, indem er seine Ansicht dahin ausspricht, daß der sprachliche Unterricht dem mathematisch-naturwissenschaftlichen einen großen Teil der auf ihn verwendeten Zeit und der aufgebotenen Mühe und Kosten zum Wohl der Menschheit in Bälde wird abtreten müssen. Hofrat E. Mach hat an den Verein für Schulreform folgenden Entwurf für die Organisation der Mittelschulen gesandt:

I. Einheitliche elementare Unterschule.

1. Gegenstände: Deutsch, Latein, bei genügender Klassenzahl auch Griechisch, Arithmetik, Algebra, Geometrie, durch praktische Anwendungen, Zeichnen, Modellieren, Konstruktionen erläutert, Anfänge der Naturwissenschaften, durch praktische Übungen unterstützt. Geschichte: Kulturbilder der wichtigsten Ereignisse und Epochen.

2. Grundsätze: Arbeit möglichst in den Schulstunden. Manuelle und überhaupt auch körperliche Übung.

II. Oberschule mit zwei- oder mehrfacher Gabelung.

1. Gegenstände:

A. Sprachlich-historische Fachgruppe:

Ausgiebige Vorbereitung für das Studium dieser Fächer mit ausgiebiger Entlassung von mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern. Der letztere Unterricht könnte sich beschränken auf Entwickeln von Kulturbildern aus der Geschichte, der Mathematik und Naturwissenschaft im Anschluß an die Lektüre antiker und moderner Klassiker. Moderne Sprachen fakultativ. Einzelheiten von Fachmännern festzustellen.

B. Mathematisch-naturwissenschaftliche Fachgruppe:

Ausgiebige Vorbereitung für diese Gruppe mit ausgiebiger Entlastung von der philologisch-historischen. Mathematik: Mindestens Elemente der Differential- und Integralrechnung in anschaulich-genetischer Entwicklung. Deskriptive Geometrie. Naturwissenschaften: Kein Vortrag ohne einfaches Laboratorium. Der philologisch-historische Unterricht könnte sich beschränken auf Entwicklung von Kulturbildern im Anschluß an die Lektüre moderner Klassiker, eventuell in Übersetzungen. Ergebnisse der allgemeinen Sprachwissenschaft. Moderne Sprachen fakultativ.

2. Allgemeine Grundsätze: Keine Überlastung mit Fächern. Einige Freiheit und Zeit, eigenen Gedanken nachzugehen.

3. Wünsche: Das Freiwilligenrecht nach Absolvierung der Unterschule. Aufhebung der Maturitätsprüfung".

Niemand — auch der begeistertste Philologe — kann leugnen, daß mit den sogenannten humanistischen Bestrebungen eine große Menge alter Begriffe, die das Ergebnis abstrakter Spekulationen der Alten waren, zu neuen Deduktionen verwendet wurden und infolgedessen zur Abwendung vom realen Leben führten. Was in den antiken Sprachen als höchste menschliche Weisheit gepriesen wurde und heute noch als solche gelehrt und gelernt wird, stellt sich im

Lichte der Gegenwart als Stumpfsinn oder kindische Fabelei dar, für die wir heute nur ein mitleidiges Lächeln haben — sollten, wie z. B. für vieles, was Plato oder was Plinius geschrieben. In der Begeisterung für die alten Sprachen und die spekulativen Schriftsteller des Altertums übersieht man, daß wirklich Wertvolles immer wieder nur aus dem nie versagenden Born der Erfahrungsquellen geschöpft werden kann und muß. Die naturwissenschaftliche Richtung, die so viele beachtenswerte Vertreter unter den Schulreformern findet, setzt an die Stelle der mangelhaften Erkenntnis der Alten eine durch die Forschungsmittel unserer Zeit ermöglichte vollkommenere Erkenntnis, aus der neue Gedankenkreise hervorgehen, deren ein tüchtiger Staatsbürger nicht entbehren kann, wenn er im gegenwärtigen Strom des praktischen Lebens sich behaupten will. —

Gegen die immer weiteren Kreise ziehende und sehr energisch auftretende Bewegung, die auf eine gründliche Reform der österreichischen Mittelschule abzielt, bildete sich ein Verein, der es sich zur Aufgabe macht, die Reformbewegung zu bekämpfen und für die Erhaltung der altklassischen Sprachen in ihrem bisherigen Ausmaß, als Grundlage der Jugendbildung, bzw. für die Erhaltung des sogenannten humanistischen Jugendunterrichts einzutreten. Wer wird den Sieg erringen? —

II. Erziehung und Bildung.

Am 1. Oktober 1907 wurden in Wien an den Volksschulen 92609 Knaben und 90842 Mädchen, an den Bürgerschulen 22074 Knaben und 26671 Mädchen, ferner in den Abteilungen für nicht vollsinnige Kinder 128 Knaben und 105 Mädchen, zusammen 114811 Knaben (um 3236 mehr als im Vorjahre) und 117618 Mädchen (um 3079 mehr als im Vorjahre), zusammen 232429 Schulkinder gezählt. Die meisten Schulkinder wies der 16. Bezirk auf (24233), dann folgen der 10. Bezirk mit 22102, die Leopoldstadt mit 16546 und der 3. Bezirk mit 15722 Kindern. Die geringste Anzahl der Schulkinder wurde gezählt im 1. Bezirk (3190), dann kommt der 15. Bezirk mit 4314, hierauf der 4. Bezirk mit 5073 Kindern. Von den schulbesuchenden Kindern waren 3828 noch nicht sechs Jahre und 1431 über vierzehn Jahre alt. Am 1. Oktober 1907 gab es in den städtischen Volksschulen Wiens 2187 Klassen für Knaben, 2209 Klassen für Mädchen, 47 gemischte Klassen, zusammen 4441 Klassen und außerdem 20 Klassen für nicht vollsinnige Kinder; dem Vorjahr gegenüber war die Zahl der Klassen um 104 gestiegen. Wegen Zulassung von Mädchen und Frauen zum Studium an gewerblichen Lehranstalten forderte das Unterrichtsministerium die Wiener Handelskammer auf, hierüber eine Äußerung abzugeben. Die Kammer veranstaltete eine Umfrage bei einzelnen Gewerbeschulen und Gewerbegenossenschaften und sprach sich auf Grund der eingelangten Antworten für die Zulassung von Mädchen und Frauen zum Studium an den erwähnten Lehranstalten aus. Das von der Kammer erstattete Gutachten führt aus, daß das Gesetz kein Hindernis für die Betätigung der Frauen und Mädchen bilde. Dagegen nahmen über zwanzig technische Vereine gegen die Zulassung von Frauen und Mädchen an technischen Mittelschulen Stellung.

Die Gesellschaft zur Gründung und Förderung des Museums für weibliche Handarbeiten in Wien faßte den Beschluß, mit Beginn des

Schuljahres 1907/08 eine Technologische Lehranstalt für Mädchen zu eröffnen. Zutritt zu dieser Lehranstalt haben Absolventinnen der dritten Bürgerschulklasse mit einer Vorzugsnote in den weiblichen Handarbeiten. Die Lehrzeit beträgt zehn Monate, der Unterricht wird unentgeltlich erteilt. Gleichzeitig beschloß der Aufsichtsrat, für ein Importmuseum einen Raum zu reservieren. In diesem sollen alle jene Gegenstände in weiblichen Handarbeiten zur permanenten Ausstellung kommen, die in großer Masse vom Ausland eingeführt werden und wofür im Ausland regelmäßiger Bedarf ist. Durchweg ist auf beigefügten Aufschriften der Grund anzuführen, weshalb die Notwendigkeit der Einfuhr aus dem Ausland vorliegt, aus welchen Gründen der Bedarf im Inland nicht gedeckt werden kann usw. Ferner haben die Aufschriften die statistischen Daten der Einfuhrmenge der letzten drei Jahre dem Gewicht und Wert nach zu zeigen und, wenn es besondere inländische Absatzgebiete dafür gibt, seien auch diese zu erwähnen. Diese Daten werden der inländischen Industrie dienen, die das eingeführte Produkt zu erzeugen in der Lage ist. Damit jedoch der inländische Kaufmann oder Konsument den Bezugsort der im Heimatland erzeugten Ersatzprodukte kennen lerne, müssen die Aufschriften die inländischen Fabrikanten und deren Domizil anführen. Der Wert einer solchen Informationsstelle geht daraus hervor, daß man wisse, die Einfuhr betrage pro Jahre zwei Milliarden. Wenn wir nur zehn Prozent abbröckeln, so repräsentiert dies schon die Summe von 200 Millionen jährlicher erhöhter Arbeitsgelegenheit, womit das ganze Wirtschaftsleben befruchtet wird.

Es besteht die Absicht, von jedem Handwerker, der sich selbständig machen will, zu verlangen, daß er eine sogenannte Meisterprüfung ablege; von ihr erwarten viele die Rettung des Kleingewerbes. Die „Alpenländische Handwerkerzeitung" behauptete hierzu, daß der Handwerker nicht nur tüchtig in seinem Geschäft sein müsse, sondern auch eine entsprechende Schul-, namentlich kaufmännische Bildung sich aneignen müsse. In dem betreffenden Aufsatz heißt es: „Die Prüfung muß in drei Teile zerfallen: 1. in die praktische Prüfung, 2. in die technisch-theoretische und 3. in die gewerbepolitische Prüfung." Nach einigen Erläuterungen wird folgendes hervorgehoben: „Ebenso ist die Beherrschung der gewerblichen Buchführung eine unbedingte Notwendigkeit. Es ist ein trauriges Zeichen der Zeit, daß es heute viele Handwerker gibt, die nicht in der Lage sind, eine formgerechte Rechnung zu schreiben. Zum Gedeihen eines Geschäfts ist es erforderlich, am Schluß des Jahres einen Einblick in die Gebarung zu besitzen, um in die Lage zu kommen, die Preise in angemessener Weise zu ändern. Kalkulation ist eine Hauptbedingung zur Führung eines Geschäfts. Ihre richtige Anwendung wird dazu beitragen, der Schmutzkonkurrenz zu steuern und Existenzen zu erhalten, die ohne richtige Kalkulation dem Verfall preisgegeben sind. Die vollkommene Kenntnis der Steuergesetze wird dem Handwerker gut zustatten kommen. Durch unrichtige, nicht auf einer zweckmäßigen Buchführung fußende Steuerbekenntnisse kamen die Handwerker schon oft zu schwerem Schaden. Die neue Arbeitslast, die dem Gewerbetreibenden mit der Buchführung auferlegt wird, lohnt sich doppelt und dreifach. Die Buchführung kommt dem Handwerker auch dadurch zustatten, daß sie oftmals neue zeitraubende Berechnungen überflüssig macht. Das Wechselrecht zu kennen, ist für den Handwerker sehr wichtig. Geradezu unerläßlich ist für ihn die Kenntnis der gewerbegesetzlichen

Bestimmungen, ebenso wie die des Genossenschaftswesens, der Pflichten und Rechte der Genossenschaften. Auch muß der Handwerker über die Rechte und Pflichten seiner Gehilfen und Lehrlinge, ferner über Kranken- und Unfallversicherungspflicht unterrichtet sein, um sich vor Schaden zu bewahren. Ja, es gibt eine endlose Reihe gewerbepolitischer und sozialpolitischer Fragen, die der Handwerker zu beantworten in der Lage sein muß."

Auch in Österreich nimmt das System der Koedukation auf den höheren Altersstufen (in den Mittelschulen) zufolge der Ermächtigung der Direktionen seitens des Unterrichtsministeriums immer größere Dimensionen an, trotzdem die Urteil der Pädagogen noch weit auseinandergehen. Zu einem ablehnenden Urteil gelangt ein Deutsch-Amerikaner, der Übersetzer der Schrift „Höhere Frauenbildung und Rassenselbstmord" von Lapthorne Smith. Er schreibt in einer Bemerkung zu der erwähnten Broschüre: „Obwohl ich gern zugestehe, daß Mädchen dasselbe, seit alters den Knaben eingeräumte Recht und Bildung haben, und daß es eine Vergewaltigung wäre, es ihnen zu entziehen, so behaupte ich doch nachdrücklich, daß die beiden Geschlechter vom zwölften Lebensjahre an verschieden und getrennt erzogen werden sollten. Man vermißt in der Schule, in der Knaben und Mädchen sind, Unterrichtsaufgaben, Ziele und Methoden nach der eigentümlichen Kombination von Fähigkeiten im Mädchen, genau so wie der Vater seine Schritte auf dem Spaziergang nach den Schrittchen seines Kindes bemißt. Die gemeinschaftliche Erziehung der beiden Geschlechter macht alle unsere Schulen zu Mädchenschulen. Es wohnt dem Knaben durchschnittlich ein starkes Verlangen nach Betätigung, nach Kraftäußerung, nach Anstrengung inne, eine Neigung, die in der amerikanischen Schule nur im Sport erlaubt wird. Geistig wird er im Zaum gehalten; seit frühester Jugend wird er geistig mit homöopathischen Pillen gefüttert und die Lehrerin zwingt ihn dazu, seine Schritte denen des Mädchens anzupassen. Es sitzt sogar neben ihm, es wird ihm das Mädchen als Beispiel vorgehalten, das er doch im Grunde seines Herzens, seiner geringeren Körperkraft wegen, verachtet. Dazu kommt noch, daß er in unzähligen Fällen nicht einmal ein männliches Beispiel in seinen Lehrern findet. In vielen Städten ist das Verhältnis in der Zahl der Lehrer zu den Lehrerinnen wie 3:97. Ist der Knabe von Haus aus ein Schwächling, so wird er verweichlicht und verweiblicht. Ist er stark veranlagt, so erfüllt ihn die umgebende Schwäche, die weibliche, um nicht zu sagen, weibische Atmosphäre, mit Widerwillen — er verläßt die Schule, um draußen bessere Gelegenheit zur Verwendung seiner Kräfte zu suchen, die in der Mädchenschule keine Betätigung finden. Man lasse sich nicht durch die grundfalsche Behauptung beirren, daß die Mädchen im Unterricht schnellere Fortschritte machen als die Knaben. Mädchen sind meist nur passive Empfänger von Kenntnissen, d. h. sie lernen auswendig; Knaben dagegen sind imstande, sich in Kenntnisse hineinzuarbeiten; sie verdauen das Gelernte und wachsen durch Assimilierung des geistig Erworbenen. Mädchen sind meist immer besser für die Prüfungen vorbereitet als die Knaben, weil sie ihre Geistestaschen mit memoriertem Stoff gefüllt haben, der nach der Prüfung sich verflüchtigt und nur den Geist ermüdet. Der Knabe lernt in der Regel langsamer; er beißt sich durch die ihm sich bietenden Schwierigkeiten hindurch und wächst dabei selbst mit verhältnismäßig geringem Quantum geistiger Nahrung in ganz normaler Weise. Diese grundsätz-

liche Verschiedenheit in der Veranlagung fordert eine Trennung der Geschlechter in den höheren Schulen; denn wo beide zusammen unterrichtet und erzogen werden, wird die Schule ganz natürlich zur Mädchenschule."

Bezüglich der Behandlung sexueller Fragen in der Schule sind die Meinungen geteilt. Der Züricher Pädagog Dr. Fr. W. Foerster äußert sich in dieser Frage im Augustheft des „Hochland" in einem Aufsatz „Sexualethik und Sexualpädagogik" wie folgt: „Für die Arbeit der Schule auf dem Gebiet der sexuellen Frage scheint mir die sexuelle Propädeutik, wie vorbeugende Trainierung des Willenslebens weit geeigneter zu sein als eine direkte sexuelle Aufklärung. Gegen eine vorbereitende Behandlung der Fortpflanzungsfrage im botanischen und zoologischen Unterricht ist gewiß nichts einzuwenden, es liegen in dieser Beziehung bereits so viele Anregungen vor, daß ich mich dabei nicht aufzuhalten brauche. Wohl aber möchte ich mich ganz entschieden gegen eine direkte Aufklärung über die Einzelheiten der menschlichen Fortpflanzung vor einer ganzen Klasse aussprechen. Wer dafür eintritt, der übersieht, daß das Schamgefühl doch die größte bewahrende Kraft auf sexuellem Gebiet ist.

Nietzsche hat einmal sehr richtig darauf aufmerksam gemacht, daß in dem antiken Märchen von der Psyche, die Eros trotz des Verbots mit dem Leuchter betrachtet, auch die tiefe Wahrheit ausgesprochen ist, daß die grelle Flamme der Reflexion in gewissen Bezirken unseres Lebens furchtbares Unheil anrichten kann. Die berechtigte Gegenbewegung gegen eine falsche Prüderie, also eine Prüderie, die selber schon aus ungesunder Reflexion und nicht aus tieferen Instinkten kommt — diese berechtigte Gegenbewegung ist heute leider wieder weit über das Ziel hinausgeschossen, sie übersieht. daß hinter der uralten Verschleierung des Geschlechtslebens weit gesündere Lebensinstinkte stehen als hinter der modernen Schamlosigkeit, nämlich der Kampf des unbewußten Lebens gegen die Zudringlichkeit der Reflexion, sowie gegen die Überreizung der sexuellen Sphäre durch die Vorstellungswelt. Wenn sich einst die sexuelle Degeneration und Überreizung unseres Zeitalters noch weiter ausgewachsen haben wird, wird man allmählich begreifen, welche ungeheure Gefahr in der Anfüllung der Seele mit den sexuellen Vorgängen und Tatsachen liegt, welche ungeheure Gefahr sowohl für Eros wie für Psyche, und man wird dann jene Abwehrinstinkte des unbewußten Lebens, die wir als Schamgefühl bezeichnen, wieder besser begreifen und würdigen lernen. Man möge diese neuen Ausführungen nicht dahin mißverstehen, als ob ich mich nun gegen die sexuelle Aufklärung überhaupt aussprechen wolle. Ich trete nur für denkbar größte Mäßigung und Zurückhaltung ein, und bitte, die unschätzbare sozialpädagogische Bedeutung des Schamgefühls nicht übersehen zu wollen und prinzipiell von jeder Ausführlichkeit abzustehen. Und zwar schon deshalb, weil durch allzu viel Verweilen auf der materiellen Seite des Geschlechtslebens diesem Materiellen und Physiologischen allzu viel Ehre angetan und die allerwichtigste Aufklärung versäumt wird, die darin besteht, daß man die höheren Gedanken und Gefühle weckt, durch die der Mensch das Physische des Geschlechtslebens zu adeln, zu beherrschen und zu bewachen sucht. Ich möchte im Anschluß an diese Erörterungen vor allem auch vor einer zu frühen Aufklärung warnen, die gerade bei modernen Kindern zu sexueller Frühreife führen kann — ich würde den Gefahren der Aufklärung seitens der Gasse lieber durch eine sorgfältige Gesamterziehung, als durch allzu frühe Belehrungen entgegenwirken."

Beherzigenswert sind die von Dr. Korman für einen Diskussionsabend der diesjährigen Kurse des deutschen Vereins für das Fortbildungsschulwesen aufgestellten Leitsätze:

1. Neben Alkohol und Tuberkulose sind es die Geschlechtskrankheiten, die nicht nur das einzelne Individuum vergiften und frühzeitig vernichten, sondern die die Ursache für die Entartung zahlreicher Familien und damit eine Gefahr für die körperliche und geistige Weiterentwicklung des gesamten Volks sind.

2. Alle nur irgendwie in Betracht kommenden Faktoren müssen mobil gemacht werden, um diesen furchtbaren Feind zu bekämpfen.

3. Durch zielbewußte Beobachtung und eiserne Zucht in Familie und Schule muß ein frühzeitiges Erwachen und eine widernatürliche Befriedigung des Geschlechtstriebes verhütet werden.

4. Nach vollendeter Pubertät ist erforderlichenfalls jedem heranwachsenden Individuum eine sachliche, von mystischen Schleiern freie Aufklärung über die Gefahren des gesellschaftlichen Verkehrs zu geben.

5. Diese Aufklärung wird am naturgemäßesten von den Eltern gegeben, sie wird aber leider aus Schamgefühl, Unkenntnis und Leichtsinn in der übergroßen Mehrzahl der Fälle unterlassen.

6. Da die Lehrerschaft leicht Mißdeutungen und Angebereien ausgesetzt ist, kann sie nur mit großer Vorsicht an diese Aufgabe herantreten.

7. Namentlich der Arzt — wo er bereits vorhanden ist: der Schularzt — kann bei Schulentlassungen oder bei sonst geeigneten Veranlassungen Aufklärung über die Gefahren des frühzeitigen und außerehelichen Geschlechtsverkehrs geben.

Am 18., 19. und 20. März wurde in Wien der Erste österreichische Kinderschutzkongreß abgehalten. Von den Ansprachen war die Rede des Justizministers Dr. Franz Klein nicht nur durch ihre glänzende Form, sondern auch durch ihren reichen Inhalt bemerkenswert. „Die Forderungen, die die Tagesordnung Ihres Kongresses enthält, figurieren auch unter unseren legislativen Vorarbeiten und haben zum überwiegenden Teil schon in ausgearbeiteten Entwürfen feste Form angenommen," erklärte der Justizminister und entwickelte folgendes Programm: „Die Zulassung der Frauen zur Vormundschaft, die General- und die Anstaltsvormundschaft, die Einführung von Vormundschaftsräten, denen auch gewisse Aufsichtsfunktionen bei Regelung des Kost- und Haltekinderwesens zu übertragen wären, die Verbesserung der Fürsorge für uneheliche Kinder, die Änderung der familienrechtlichen Bestimmungen des Bürgerlichen Gesetzbuches, die einen wirksamen Kinderschutz erschweren, dann die Einrichtung einer Fürsorgeerziehung mit öffentlichen Mitteln und endlich die Reform des sogenannten Jugendstrafrechts. Letztere im Weg eines neuen Strafgesetzes, wenn aber dessen Einbringung doch nicht möglich sein sollte, wird, damit nicht noch länger das Bessere des Guten Feind sei, versucht werden müssen, den strafrechtlichen Notstand, unter dem wir seit Dezennien leiden, in diesem wie in anderen Punkten durch Novellen zu beseitigen. Was den strafrechtlichen Teil der Reform anlangt, so werden außer der Änderung der Strafmündigkeitsgrenze einige neue materielle Bestimmungen zum Schutz des Kindes und der Jugend in das Strafrecht aufzunehmen sein, vornehmlich aber werden im Strafvollzug und im Strafverfahren Neuerungen Platz greifen müssen, wie die bedingte Aussetzung des Strafvollzuges, die bedingte Entlassung, der fakultative Ersatz der Bestrafung durch Anordnung einer

Fürsorgeerziehung, Jugendgerichte, Sicherung der Verteidigung jugendlicher Angeklagter, Ausschließung des Kontumazialverfahrens gegen Jugendliche, Zuziehung sachkundiger Mitglieder von Vereinen für Kinderschutz und Jugendfürsorge als Vertrauenspersonen zum Verfahren gegen Jugendliche usw. Mit der letzten Redaktion aller dieser Entwürfe wurde einstweilen gewartet, um die Resultate der Kongreßverhandlungen zu verwerten."

Die Verhandlungen befaßten sich in drei Sektionen mit: Kinderschutz, Fürsorgeerziehung und Jugendstrafrecht.

In der Sektion: Kinderschutz wurden folgende sieben Fragen erörtert: 1. Welche Maßnahmen wären zum Schutz der bei fremden Personen in Pflege stehenden Kinder (Zieh-, Halte- und Kostkinder) einzuleiten, und welche Rechte wären den Pflegeltern in Ansehung dieser Kinder zu gewähren? 2. Empfiehlt es sich, gewissen Vereinen und Anstalten oder Körperschaften, in deren Obsorge ein Kind sich befindet, die Rechte und Pflichten der Vormundschaft zu übertragen, eventuell unter welchen Voraussetzungen und Bedingungen empfiehlt sich dies? 3. Empfiehlt es sich, in den einzelnen Gemeinden Organe der Selbstverwaltung zu schaffen, die die Gerichte in der Ausübung ihrer pflegschaftsbehördlichen Funktionen zu unterstützen hätten? 4. Empfiehlt es sich, zum Schutz der Gesundheit, sowie der körperlichen und moralischen Integrität von Kindern besondere strafrechtliche Normen aufzustellen? 5. Welche besonderen sanitären Verhältnisse kommen in den Fragen des Kinderschutzes und der Jugendfürsorge in Betracht, und welche Maßnahmen sind hier in erster Linie in Anwendung zu bringen? 6. Ursachen der Kindermißhandlungen und Abhilfe dagegen? 7. Erfahrungen der Gerichtsärzte in Fällen von Kindermißhandlungen. Über die Ursachen der Kindermißhandlungen und Abhilfe dagegen erstattete Lydia von Wolfring, die Präsidentin des Pestalozzivereins in Wien, Bericht und empfahl behufs Abhilfe: die Fürsorge, den Rechtsschutz und die Rechtspflege. Die Berichterstatterin hatte einen schwierigen Stand, indem die katholischen Kultusvertreter durch einige Sätze der dem Kongreß vorgelegten Schrift der genannten Dame sich verletzt fühlten. In der zweiten Sektion wurde über die Fürsorgeerziehung in Österreich verhandelt. Als Voraussetzung für den gesetzlichen Eintritt der Fürsorge wurde 1. das schuldhafte Verhalten der Eltern, 2. die Entartung des Kindes im schulpflichtigen Alter und 3. die strafbare Handlung einer jugendlichen Person, in der der Zustand der Verwahrlosung zum Ausdruck kommt, aufgestellt. Ehe die Familiengemeinschaft aufgehoben und die Trennung der Kinder von den Eltern vollzogen wird, sollen möglichst, d. h. soweit es die Lage des Kindes zuläßt, die anderen Maßnahmen, die in der Verwarnung und in der Überwachung der Erziehung in der eigenen Familie bestehen, vorausgehen.

In der dritten Sektion bezogen sich die Verhandlungen über das Jugendstrafrecht hauptsächlich auf die kriminellen Jugendlichen und die Festsetzung der Altersstufen bezüglich dieser Kriminalität. Es wurde u. a. die Frage erörtert, wie weit man die Grenzen der Strafmündigkeit ziehen müsse, und in welcher Weise dann, wenn diese Grenzen von dem Delinquenten überschritten wurden, gegen ihn vorzugehen sei, ob sofort nach dem Überschreiten dieser Grenze die volle Verantwortlichkeit für die Handlungen des Betreffenden einzutreten habe, oder ob eine gewisse Zwischenstufe geschaffen werden soll, die eine andere Behandlung erheischt und zuläßt. Man war allgemein der Ansicht, daß unsere Straf-

gesetzgebung in der Behandlung der Jugendlichen rückständig sei. Alle Stimmen waren dafür, daß man Schulkinder nicht vor den Strafrichter ziehen solle, daß sie der Erziehung durch die Schule, durch den religiösen Unterricht usw. überwiesen werden sollen.

Mitunter kam es in den Debatten zu politischen Reibungen. Schon in der Eröffnungssitzung besprach der Vorsitzende Dr. Baernreither das lückenhafte Kongreßbild, indem er alle Beschwerden vorweg durch die offene Erklärung abschnitt, das fehlende pädagogische Gebiet solle einem eigenen späteren Kongreß vorenthalten bleiben. Sicher ist, daß die Resultate der Kongreßverhandlungen der Regierung viel brauchbares Material geliefert haben.*)

Die Oberlandsgerichtspräsidien haben im Einvernehmen mit den Landesschulbehörden eine Reihe von Anordnungen über das Zusammenwirken der Schulbehörden mit den Pflegschaftsgerichten getroffen. Es werden zunächst Vorschriften bezüglich der genauen Evidenzführung schulpflichtiger Kinder mit der Bestellung von Vormündern erlassen. Bei der Anlegung und Ergänzung der Verzeichnisse tauglicher Vormünder haben die Lehrer den Pflegschaftsgerichten entgegenzukommen. Auch wird von den Lehrern erwartet, daß sie ihre ganz spezielle Eignung für dieses Amt in den Dienst der Sache stellen werden. Was die Schutztätigkeit im Interesse der intellektuellen, sittlichen und körperlichen Wohlfahrt des normalen Kindes betrifft, werden die Schulbehörden direkt bei den Pflegschaftsgerichten intervenieren und in allen Fällen rechtzeitig Abhilfe veranlassen, sei es, daß eine Vernachlässigung, ein Mißbrauch der elterlichen oder sonstigen Aufsichtsgewalt oder die Unfähigkeit zur Ausführung dieser Pflichten vorliegt. Insbesondere wird die Lehrerschaft dem Bettel der Kinder entgegentreten und ein besonderes Augenmerk auf die Sittlichkeit der Schulmädchen richten und die in anderer Weise nicht behebbaren Bedenken in möglichst diskreter Weise dem Pflegschaftsgericht mitteilen, das diese Angelegenheiten ebenfalls vertraulich zu behandeln haben wird. Es wird auch seitens der Schulen dahin gewirkt werden, daß kein Kind ohne einwandfreie Begleitung Erwachsener nach 9 Uhr abends auf der Straße sei. Was die Fürsorge für verwahrloste Kinder betrifft, sind Anordnungen über die sofortige Verständigung der Vormundschaftsgerichte von einer Ausschließung oder Verhaftung, bzw. Verurteilung, getroffen. Ebenso sind die Gerichte durch die Schulen über das weitere Fortkommen der Schulentlassenen im laufenden zu erhalten. Den Pflegschaftsgerichten wird empfohlen, durch Vertreter an den Elternabenden teilzunehmen.

Der Pestalozziverein zur Förderung des Kinderschutzes und der Jugendfürsorge in Wien erstattete im Oktober 1907 Bericht über seine Tätigkeit im abgelaufenen Vereinsjahre. Ihm ist folgendes zu entnehmen: Es war ein Jahr voll schwerer Existenzkämpfe, ein Jahr, in dem es an allem fehlte, mit Ausnahme desjenigen, was oft am schwersten zu erringen ist, der allgemeinen Anerkennung der Bestrebungen und Leistungen des Vereins. Er war nahe daran, mangels der erforderlichen Mittel die Kinderschutzstationen aufzulösen und die große Schar der Kinder ihrem Schicksal zu überlassen, d. h. ihren

*) Ziemlich ausführlich berichtet über diese Verhandlungen Lydia von Wolfring in ihrer Broschüre: „Der erste österreichische Kinderschutzkongreß in Wien 1907". Separatabdruck aus dem Jahrbuch der schweizerischen Gesellschaft für Gesundheitspflege 1907.

Peinigern zu übergeben. Ein Zufall half diesmal noch. In dem kritischsten Moment wurde dem Verein eine Spende von 10000 Kronen zugewiesen.

Die Rechtsschutzkanzlei entwickelte trotz der schlechten finanziellen Lage des Vereins und des damit verbundenen Mangels an Hilfskräften eine rege Tätigkeit. Über 3000 Einläufe und ebenso viele Erledigungen wurden gezählt. Verwendung bei Vormundschaftsgerichten, Beschaffung von Vormündern, Verwendung wegen Erlangung von Alimentationen, Beschaffung von Heimatzuständigkeit, von Dokumenten usw., waren an der Tagesordnung. Entgegennahme von Anzeigen über Kindermißhandlungen, Kinderselbstmorde, Kinderverhungern und Kinderverwahrlosung, sorgfältige Pflege der Recherchen in allen diesen Fällen, Anzeigen an die Behörde über sträfliches Vorgehen an Kindern, Vertretung der Schutzbedürftigen bei den Gerichten, das waren die Aufgaben und Arbeiten, die die Rechtsschutzkanzlei zu bewältigen hatte. Sie hatte auch dafür zu sorgen, daß die unter Aufsicht des Vereins befindlichen Kinder besucht und Erkundigungen über ihr Befinden eingeholt wurden. Diese Aufsicht erstreckte sich auf Kinder verschiedenen Alters, die bei ihren Verwandten leben und infolge Beschlusses des Vormundschaftsgerichts einer Kontrolle über ihre Haltung unterliegen, meistens unehelich geborene Kinder, deren Angehörige überwiegend durch die rohe Behandlung der Kinder dem Gericht bekannt sind. Außerdem erstreckte sich die Aufsicht auf Ersuchen der Landeskorrektionsanstalten auf die in Wien in der Lehre befindlichen ehemaligen Pfleglinge derselben. Die Recherchen, sowie die Überwachung wurden zumeist von freiwilligen Hilfskräften des Vereins besorgt. Die Versorgung von schutzbedürftigen Kindern erfolgte zum größten Teil in eigenen Kinderheimen, deren der Verein derzeit sechs besitzt, und zwar nach dem Kindergruppen-Familiensystem, das sich stets auf das beste bewährt. Jene Kinder, die sich aus irgendeinem Grund für diese Art der Erziehung nicht eigneten, wurden bei verläßlichen Pflegeeltern in Einzelpflege untergebracht. Im abgelaufenen Vereinsjahre fanden 148 Kinder, Knaben und Mädchen von zwei bis vierzehn Jahren volle Obhut, d. h. Unterkunft, Verpflegung und Bekleidung. Der Verein hat 27644 Verpflegstage aufzuweisen. 65 Kinder wurden neu aufgenommen, neun Kinder sind nach Absolvierung der Schule mit beendigtem vierzehnten Lebensjahr aus der Familienpflege des Vereins ausgetreten; die Knaben wurden in die Lehre untergebracht, die Mädchen kamen zu Weißnäherinnen, zu einer Blumenmacherin und in den Dienst. Die Kinder, die die Kinderheime verließen, stehen bis zu ihrer vollen Erwerbstätigkeit unter der Aufsicht des Vereins, d. h. dieser trägt Sorge dafür, daß sie in der Lehre fortkommen, daß sie entsprechende Kleidung bekommen, und daß sie auch entsprechend behandelt und fachlich gut ausgebildet werden. Von den 148 Kindern, die der Verein erhalten hatte, waren auf Veranlassung der Gerichte 76 und auf Veranlassung von Schulbehörden, Vereinen und Privaten 72 übernommen worden. Außerdem wurde 48 Kindern durch provisorische zeitweilige Zuweisung von Pflege und Unterstützung mit Geld, Kleidern u. dgl. in Krankheitsfällen, bei Erwerbsunfähigkeit der Eltern geholfen.

Die Propaganda des Kinderschutzes und im besonderen die Tätigkeit des Vereins fällt ihm recht schwer. Die lokalen Verhältnisse bringen es mit sich, daß der Verein überall, auch bei der selbstlosesten Tätigkeit des Kinderschutzes, unter dem parteipolitischen Druck leidet. Durch die

Pflicht, das Recht der Kinder zu schützen, ist der Verein gezwungen, rücksichtslos überall dort, wo diese Rechte geschmälert werden, einzugreifen, ohne auf diese oder jene konfessionellen Momente zu achten. Auf diese Weise war der Verein genötigt, die herrschenden Mißstände in einer jüdischen Anstalt ans Licht zu ziehen, andererseits aber auch wieder auf Unzukömmlichkeiten in den unter Leitung von Klosterschwestern stehenden Internaten, die sich mit der Kinderfürsorge befassen, hinzuweisen. Auf Grund der gemachten Wahrnehmungen muß man eine strenge staatliche Kontrolle und Oberaufsicht für alle Internate, in denen sich Minderjährige befinden, ohne Unterschied der Konfession und der politischen Richtung, fordern. Es sei hier nur auf die skandalösen Vorfälle hingewiesen, die sich in der letzten Zeit in Mailand und Turin, in den unter der Leitung von Klosterschwestern stehenden katholischen Erziehungsanstalten, ferner im evangelischen Mädchenheim in Greifswald, sowie unter der Leitung der inneren Mission in dem Mädchenheim „Hebron" in Nordjütland, zugetragen haben. Durch die Forderung der Kontrolle, die der Verein einzig und allein zum Wohl der schutzbedürftigen Kinder herbeiwünscht, wurde von gewisser Seite das Mißtrauen gegen den Verein geweckt.

So kam es, daß die Mitglieder des Pestalozzivereins in Wien bald als Antisemiten, bald als Philosemiten und Freimaurer gebrandmarkt wurden. Daß es ihm aber einzig und allein ungeachtet der Konfession und Nationalität um das Wohl der Kinder zu tun ist, leuchtet bei der Engherzigkeit oder Parteipolitik auch auf dem Gebiet des Kinderschutzes, den meisten leider nicht ein. Man unterscheidet nicht die engen charitativen Aufgaben von Vereinigungen, die oft ehrgeizige Bestrebungen einzelner Personen fördern, von einer sozialen Bewegung, die weitgesteckte Ziele verfolgt und weit über die Grenzen nicht nur eines „Vereins", sondern auch eines Landes Nachhall findet.

Die wissenschaftliche Erforschung der Ursachen der Verwahrlosung und Kriminalität der Kinder und Jugendlichen zu verwerten, fand der Verein anläßlich des Ersten österreichischen Kinderschutzkongresses Gelegenheit. Die hierauf bezugnehmende Schrift, das Gutachten über die Ursachen der Verwahrlosung der Jugend von Lydia von Wolfring, der äußerst verdienstlich wirkenden Präsidentin des Pestalozzivereins, ist in den Gesamtschriften des Ersten österreichischen Kinderschutzkongresses, Bd. 1, im Buchhandel bei Manz erschienen. Eine zweite Schrift anläßlich dieses Kongresses: Die Kindermißhandlungen, ihre Ursachen und die Mittel zu ihrer Abhilfe, Wien 1907, von derselben Verfasserin, die in ausführlicher Weise das obengenannte Thema behandelt, ist als Separatabdruck der Kongreßschriften gleichfalls im Buchhandel bei Manz erhältlich. Die Zentralbibliothek für Kinderschutz, die im Pestalozziverein angelegt wurde, weist gegenwärtig nur einen bescheidenen Umfang auf. Sie wird nach und nach durch die einschlägigen Werke der Fachliteratur ergänzt. Die Zentralauskunftsstelle, angegliedert an die Rechtsschutzkanzlei, gibt über alle den Kinderschutz betreffenden Fragen sowie über die Art und Weise der Organisation des Kinderschutzes Aufklärung und wird oft auch vom Ausland in Anspruch genommen. Schriftliche Anfragen langen ein, Fremdenbesuche informieren sich über das Bestehende und das noch zu Schaffende.

Auch die Kinderschutz- und Rettungsgesellschaft in Wien entfaltete — wie dem Tätigkeitsbericht für die Monate April bis September 1907 zu entnehmen ist — eine segensreiche Tätigkeit. Die

in diesem Bericht mitgeteilten Einzelschicksale geretteter Kinder bilden einen interessanten Beitrag zur Frage des Kinderschutzes und gewähren einen Einblick in die sozialen Verhältnisse, durch die die Tätigkeit der Gesellschaft in Anspruch genommen wird. Noch reger als die erste Arbeitsperiode dieses Jahres verlief die zweite. 141 Anzeigen von gerichtlicher und privater Seite entsprachen 123 Recherchen und die Aufnahme von 28 Kindern. Trotz des Ausscheidens von elf Knaben und zehn Mädchen stieg die Zahl der Schützlinge auf 113. Hierbei gewährte die Tätigkeit dem Verein Einblick in mancherlei eigentümliche Verhältnisse, deren Beurteilung auf den ersten Blick nicht leicht war. Die Beziehung zwischen Eltern und Kind zeigt eine erstaunliche Mannigfaltigkeit: Liebe und Härte wechseln zuweilen so sprunghaft, daß es sich zweimal ereignete, Kinder, die infolge der Klagen der Nachbarschaft ihren Eltern abgenommen wurden, ihnen wieder zurückstellen zu können. Denn schon die Trennung brachte die Quäler zur Besinnung. Selbstverständlich behielt der Verein solche Eltern noch geraume Zeit im Auge.

Vom Schicksal schwer betroffen war ein Pflegling, der mit ansehen mußte, wie sein verzweifelter Vater Mutter und Schwester neben ihm ermordete. Die Wunde, die auch der arme Knabe damals davontrug, ist kaum verheilt. Aus seinem Gemüt verschwindet aber wohl die schauerliche Erinnerung an die Mordtat nie mehr. Was soll er dem Vater, der aus der Zelle des Landgerichts Nachricht von ihm begehrte, schreiben?

Ein anderer Pflegling hatte als Mitglied einer der berüchtigten Platten eine Haftstrafe abzubüßen. Sein humaner Richter wandte sich an den Verein mit dem Ersuchen, den Jungen bis zum Schluß des Schuljahrs und zum Antritt einer Lehre aufzunehmen, damit er zunächst seinen Kameraden und der Versuchung entzogen sei. Der Verein hielt ihn bis zum Ende des Schuljahrs in Einzelpflege bei verläßlichen Leuten. Er kam dann zu einem Fleischhauer in die Lehre. Leider war er bei der Übernahme bereits zu sehr verroht, als daß der Verein aus der kurzen Wirkung seines Einflusses besondere Hoffnung für ihn schöpfen durfte.

Dem Tätigkeitsbericht der Zentralstelle für deutsche Waisenpflege und Jugendfürsorge in Böhmen (Prag), über deren Gründung im vorjährigen Pädagogischen Jahresbericht S. 122 näheres mitgeteilt wurde, ist folgendes zu entnehmen: die Organisation der Zentralstelle macht recht erfreuliche Fortschritte, indem bereits eine große Zahl von Gemeindewaisenräten gegründet wurde. Von den deutschen Waisenanstalten Böhmens, von den Kinderschutzvereinen hat ein großer Teil über ihre Stellungnahme zur Zentralstelle berichtet, ferner hat sich eine beträchtliche Zahl von Freunden dieser Bewegung als korrespondierende Mitglieder in den Dienst der Zentralstelle gestellt. Diese hat gegenwärtig 48 Kinder in vollständige Pflege übernommen, befaßte sich im Monat Oktober mit 32 Kinderschutzfällen, wie sie überhaupt bei jeder Nachricht über Notlage von Kindern, die entweder aus Zeitungen geschöpft oder ihr durch korrespondierende Mitglieder bekannt gegeben werden, sofort hilfreich einschreitet. Über Anregung eines durch seine Arbeiterwohlfahrtseinrichtungen bekannten Fabrikanten wurden die Vorarbeiten für die Heranbildung jugendlicher Hilfsarbeiter in einer Heimstätte in die Hand genommen. Im Februar 1907 hielt die Zentralstelle eine allgemein zugängliche Jugendfürsorgekonferenz ab, die von schönen Erfolgen begleitet war.

Der ungarische Justizminister hat dem Parlament einen Gesetz-

artikel unterbreitet, der die Bestrafung von Kindern und Jugendlichen regeln soll. In erster Linie wird vorgeschlagen, die Jugendlichen tunlichst vor dem Strafprozeß zu bewahren und die gesetzliche Pflicht der Anklagebehörde, gegen Jugendliche auch wegen Geringfügigkeiten einzuschreiten, einzuschranken. Denn es hat keinen Zweck, einen Jugendlichen wegen einer Bagatelle in den Gerichtssaal zu führen, vor seinen Augen das gefürchtete Gericht und das Strafverfahren der abschreckenden Wirksamkeit zu entkleiden und auf eine Freiheitsstrafe zu erkennen. Das neue Gesetz verfügt, daß gegen ein Kind, das die Übeltat vor seinem zwölften Lebensjahr verübt, weder eine Strafanzeige erstattet, noch ein Strafverfahren eingeleitet werden kann. Die Behörde ist jedoch verpflichtet, den betreffenden Jugendlichen der zur Ausübung der häuslichen Strafe berechtigten Schulbehörde zu übermitteln. Die Schule kann das Kind rügen und mit Entziehung seiner Ferienzeit bestrafen. Ist aber das Kind im Kreise seiner Angehörigen moralisch gefährdet oder dem Verfall bereits preisgegeben, so wird es bis zur weiteren Verfügung in dem nächsten staatlichen Kinderasyl untergebracht. Ist der jugendliche Delinquent älter als zwölf Jahre und geistig und moralisch normal, kann folgendes verfügt werden: 1. Rügen; 2. Strafaufschub auf ein Probejahr; 3. Korrektionserziehung; 4. Kerkerstrafe. Eine Geldstrafe kann bei Jugendlichen weder als Haupt-, noch als Nebenstrafe angewendet werden. Findet es die Behörde für notwendig und zweckmäßig, so kann der Jugendliche bis zu seinem 24. Lebensjahr auf unbestimmte Zeit einer Korrektionserziehung teilhaftig werden. Sollte für den Jugendlichen eine Kerkerstrafe unumgänglich notwendig sein, so muß diese in einem eigens für die Jugend errichteten Gefängnis verbüßt werden.

Die neueste Erscheinung auf dem Gebiet des Erziehungswesens in Wien sind die militärisch geleiteten Knabenhorte, über deren Wert sich nahezu alle pädagogischen Fachzeitschriften im ablehnenden Sinne äußern und fordern, es sei die militärische Leitung durch eine pädagogische zu ersetzen. Das Soldatenspiel ist in den Knabenhorten feststehende Ordnung. Der „Kommandant" wird hier nicht von den Knaben gewählt, diese finden ihn im Hort als „gegebene Größe" vor; ihm haben sie zu gehorchen. Das Spiel wird zum Zwang, die Ausführung äußerer Gebote. Die Knaben werden auf solche Weise „gedrillt" und nicht „erzogen".

Der sechste Kongreß für erziehlichen Handfertigkeitsunterricht in Österreich ersuchte das Ministerium für Kultus und Unterricht, der Jugendhortfrage, die einen wichtigen Teil der Kinderfürsorge bildet, die Aufmerksamkeit zuzuwenden, die Errichtung und Erhaltung solcher Anstalten, Knaben- und Mädchenhorte, Kinderheime für Knaben und Mädchen, Kinderschutzstationen, Knabenbeschäftigungsanstalten, Tages-Erholungsstätten, zu fördern. Bei Bewilligung zur Errichtung solcher Anstalten möge der Nachweis der pädagogischen Bildung des Leiters und der die Aufsicht führenden Personen, ferner die Vorlage des Beschäftigungsplans und die unentgeltliche Aufnahme und Beaufsichtigung der Zöglinge gefordert werden. Es könnte höchstens gestattet werden, einen kleinen Beitrag zur Verköstigung einzuheben. Die Lehrerschaft hält es für ihre pädagogische Pflicht, gegen den militärischen Drill in militärischen Erziehungshorten Stellung zu nehmen, und weist das Ansinnen, daß sie dieses aus Selbstüberhebung tue, entschieden zurück.

Kommerzialrat Ed. J. Weinmann in Aussig a. d. Elbe hat einen Betrag von 100000 Kronen zur Errichtung von Knabenhorten in dem genannten Ort gestiftet. Die Verwaltung der Kinderhorte, von denen am 4. Oktober 1906 der zweite eröffnet wurde, liegt dem Freien pädagogischen Verein in Aussig ob.

Dem fünften Jahresbericht des Deutschen Vereins zur Pflege von Jugendspielen in Prag ist zu entnehmen: Die Spiele standen unter sachverständiger Leitung, die Spieler wurden nach Jahresstufen in Gruppen zu höchstens 30 Kindern vereinigt; da ein besonderes Augenmerk auf die Einübung eines jeden Spiels gerichtet war, herrschte auf den Spielplätzen das regste Interesse. Schüler und Schülerinnen spielten mit Lust und Liebe; besonders erfreulich war die zahlreiche Beteiligung der Mädchen an den Spielen. Auf jede Schule entfielen wöchentlich zwei Spieltage. Zur Anschaffung praktischer Spielgeräte bewilligte der Ausschuß namhafte Geldsummen. An 316 Spieltagen fanden sich auf den Spielplätzen 67500 Spielteilnehmer ein (um 2325 mehr als im Vorjahre).

Die von der Gemeinde Wien dem erfolgreich wirkenden Zentralverein zur Pflege des Jugendspiels in Wien bisher bewilligte Jahressubvention von 3000 Kronen wurde auf 5000 Kronen erhöht.

Das Eisenbahnministerium hat die tarifmäßige Begünstigung der 50prozentigen Fahrpreisermäßigung bei Benutzung von Personenzügen für Schulausflüge auf Strecken der österreichischen Staatsbahnen und auf der Wiener Stadtbahn dahin erweitert, daß zwei Kinder unter zehn Jahren mit einer halben Karte und bei Schulausflügen von öffentlichen Volks- und Bürgerschulen ein armer Schüler auf je zehn an dem Schulausflug teilnehmende Schüler oder Schülerinnen auf der Hin- und Rückfahrt unentgeltlich befördert werden. Das begleitende Lehrpersonal genießt ebenfalls die 50prozentige Fahrpreisermäßigung.

In einzelnen österreichischen Kronländern unternahmen die Lehrkräfte während der abgelaufenen Hauptferien mit Schülern, die mit Zustimmung ihrer Eltern sich bereit erklärten, an mehrtägigen Schülerwanderungen teilzunehmen, eine größere Anzahl solcher Schulausflüge, und erzielten in unterrichtlicher und erziehlicher Hinsicht recht günstige Erfolge. So z. B. unternahm ein Lehrer in Mürzzuschlag (Steiermark) mit 27 Schülern der sechsten Klasse eine viertägige Tour über das Stuhleck auf den Wechsel, von dort zur Riegersburg und nach Gleichenberg, Spielfeld und Graz, dann über den Schöckel zurück nach Mürzzuschlag.

Im Auftrag des Allgemeinen deutschösterreichischen Turnlehrervereins erscheint seit Oktober 1907 unter dem Titel „Österreichische Turnschule" eine Monatsschrift, die sich die Aufgabe stellt, das in Österreich noch rückständige Schulturnen möglichst zu fördern. Das Blatt enthält in jeder Nummer Übungsgruppen für Schulen jeder Kategorie und für Vereine, Aufsätze allgemeiner Natur, Berichte über alle wichtigen turnerischen Ereignisse. Es gewährt der Spielbewegung den ihrer großen Bedeutung entsprechenden Raum und wendet der Turnhallenbaufrage sowie der Gerätekunde sein Augenmerk zu und zieht in den Kreis der Besprechungen Standesfragen und eine zweckmäßige Ausbildung und Fortbildung der österreichischen Turnlehrer.

Seitens des österreichischen Unterrichtsministeriums wurde eine Aktion eingeleitet, die unter Bedachtnahme auf die große Entwicklung, die das Hilfsschulwesen in anderen Kulturstaaten genommen hat, auch auf

die Schaffung analoger Unterrichtsvorkehrungen in Österreich abzielt. In einem an sämtliche Landesschulbehörden ergangenen Erlaß des Unterrichtsministers Dr. Marchet wird die Notwendigkeit der Aktivierung besonderer Schulen und Anstalten für geistig zurückgebliebene Kinder vom pädagogischen Standpunkt des näheren begründet und der Hoffnung Ausdruck gegeben, daß die schulerhaltenden Faktoren, insofern nicht eine landesgesetzliche Regelung dieses speziellen Gebiets der Erziehung und des Unterrichts Platz greift, doch wenigstens freiwillig die ohnehin nicht bedeutenden Lasten auf sich nehmen werden. Insbesondere wird die Errichtung von Hilfsklassen und Hilfsschulen empfohlen und es werden detaillierte Bestimmungen über die Aufnahme in die Hilfsklassen, über die Ausbildungsdauer, die Zahl der in eine Hilfsklasse aufzunehmenden Kinder (Maximum von 20) sowie über die Unterrichtsgegenstände getroffen.

In der am 16. November 1907 abgehaltenen Generalversammlung des Vereins „Volksheim" in Wien gab der Präsident, Universitätsprofessor Dr. Becke seiner Freude darüber Ausdruck, daß das Volksheim von seiner bangsten Sorge — der Bauschuld an die Allgemeine österreichische Baugesellschaft — befreit worden sei. Das Volksheim hat es jetzt mit einem tausendköpfigen Publikum zu tun, doch seine Vergrößerung wäre nicht wünschenswert, da hierdurch der Wert des unmittelbaren Kontaktes zwischen Lehrenden und Lernenden und die persönliche Einwirkung verloren gingen. Die Beziehungen zwischen Volksheim und Universität sind für beide Teile erfreulich und gewinnreich. Heute fassen die Universitätsprofessoren den Begriff „Universität" ganz anders auf als früher: als die universale Anteilnahme an all dem, was das geistige Leben des Volkes betrifft. In diesem Sinn gebührt den Universitätslehrern der aufrichtigste Dank dafür, daß sie sich so zahlreich und so intensiv an dem Leben des Volksheims beteiligen.

Die Summe von 75000 Kronen, die noch zu den früher erlangten Spenden von 210000 Kronen und dem Hypothekardarlehen von 220000 Kronen benötigt wurden, wurden durch Sammlungen zustande gebracht, so daß die Fortdauer des Volksheims, das für Grund, Bau und Einrichtung etwas mehr als eine halbe Million Kronen Kosten verursachte, nunmehr gesichert ist, wenn wie bisher zahlreiche Jahresbeiträge helfen, die Jahresausgaben von 34000 Kronen zu decken.

Der Aufschwung des Volksheims ist ein großartiger. Im letzten Jahre wurden 120 Kurse mit 4000 Hörern abgehalten, außerdem 50 Einzelvorträge und Hunderte von Diskussionsabenden, von praktischen Übungen in fremden Sprachen und in philosophischen, literarischen, in staats- und naturwissenschaftlichen Fächern. Das Volksheim hat neun Fachgruppen für Philosophie, Literatur, Englisch, Kunstgeschichte, Musik, National-Ökonomie und Geschichte, Naturwissenschaften, Photographie, Touristik; auch Turnen, Singen und Zeichnen werden gepflegt. Der Unterricht beginnt mit Lesen, Schreiben und Rechnen und dem sehr stark besuchten „Deutsch für Tschechen" und steigt auf bis zu mathematischen, physikalischen, literarischen, philosophischen Übungen, die dem Niveau des ersten Jahres an der Universität oder an der Technik entsprechen. Zu den Besuchern des chemischen Laboratoriums gehört u. a. ein Fensterputzer. Die Mitgliederzahl des Volksheims beträgt 2114, wovon 1790 hörende, 66 lehrende und 258 unterstützende sind; die hörenden Mitglieder zahlen jährlich 6 Kronen, wenn sie Arbeiter sind, nur 3 Kronen, die unterstützenden 15 Kronen.

Die reichsdeutsche Zentralstelle für Arbeiterwohlfahrt, ein ministerielles Amt, erklärte: „Das Volksheim in Wien ist gegenwärtig die erste derartige Institution in ganz Europa."

Österreich-Ungarn besitzt gegenwärtig zehn Schulmuseen: zwei in Wien, je eines in Agram, Bozen, Budapest, Graz, Innsbruck, Laibach, Lemberg und Prag. Das Deutsche Reich hat derzeit 35 solcher Anstalten. Rektor H. Köhler bemerkt: „Es ist erfreulich zu beobachten, wie auch in Österreich der Schulmuseumsgedanke mehr und mehr an Boden gewinnt, und interessant zu sehen, wie dort im Wettstreit der Nationen immer neue Schulmuseen entstehen. Eine deutsche Schulausstellung wird nun auch in Mähren, und zwar in Brünn, geplant, und die Tschechen, von der Ausdehnung und den Leistungen ihrer ‚ständigen Schulausstellung' in Prag nicht befriedigt, erstreben ein umfangreiches wirkliches Museum für Erziehung und Unterricht."

Die Angriffe des Bürgermeisters von Wien, Dr. Karl Lueger, die er im November 1907 auf dem Katholikentag gegen die Universitäten in Österreich erhoben hatte, bot den Professorenkollegien der österreichischen Hochschulen Anlaß zu Protesten. So z. B. erklärten die Professoren der Wiener Universität: „Wir sind entschlossen, mit allen uns zustehenden Mitteln auf das entschiedenste jeden Versuch zurückzuweisen, die Universitäten in Abhängigkeit von irgend einer konfessionellen oder politischen Partei zu bringen, und wir erwarten, daß auch der Staat im eigenen Interesse vor dem angekündigten Eroberungszug einer Partei gegen die Universitäten nicht zurückweichen wird. Die Freiheit der Wissenschaft und ihrer Lehre ist uns staatsgrundgesetzlich gewährleistet." Mit dieser Angelegenheit beschäftigte sich auch das österreichische Abgeordnetenhaus in mehreren Sitzungen. Unterrichtsminister Dr. Marchet erklärte namens der Gesamtregierung, daß diese fest entschlossen sei, nicht den mindesten Vorstoß gegen die Freiheit der Forschung und Wissenschaft zu dulden.

III. Schulorganisation.

In der am 19. Juni 1907 anläßlich der feierlichen Eröffnung des Reichsrats gehaltenen Thronrede gedachte Se. Majestät der Kaiser auch der Schule und des Lehrerstandes, und zwar in folgenden Worten: „Gleichmäßig mit der Pflege der materiellen Wirtschaftsinteressen muß die der geistigen Kultur und insbesondere der Jugenderziehung einhergehen. Denn jeder geistige Erwerb, dessen die Völker sich rühmen dürfen, ist ein Pfand mehr für ihre künftige Größe: Zumal für die auf den Ertrag ihrer Arbeit angewiesenen Volksschichten ist die Erlangung nützlicher Kenntnisse sowie eine sittlich gefestigte Lebensauffassung das vornehmste Mittel, das zu einer befriedigenden Lebensstellung und hierdurch zu staatserhaltender Gesinnung führt. Dieser wichtigen Zusammenhänge eingedenk, wird Meine Regierung nach wie vor die Pflege des öffentlichen Unterrichtswesens unter gleichmäßiger Berücksichtigung der Bedürfnisse aller Volksstämme sowie die Forderung der Wissenschaften zu ihren obersten Aufgaben zählen. Die Volksschule, deren Ziel im Sinne des Reichsvolksschulgesetzes die sittlich-religiöse Erziehung bleibt, bedarf vor allem einer ruhigen Entwicklung. Um die Ausbildung der Lehrerschaft mit den gesteigerten Anforderungen der Zeit in vollen Einklang zu bringen, bereitet Meine Regierung einen Gesetzentwurf über die Lehrerbildung und die Befähigung zum Lehramte vor. Der Heranbildung unserer

Jugend zu praktischen Berufszweigen soll die erhöhte Pflege des landwirtschaftlichen Fortbildungsunterrichtes an den Volksschulen sowie des gewerblichen und kommerziellen Fachunterrichtes dienen. Der Ausgestaltung unseres Hochschulwesens wird Meine Regierung ihr besonderes Augenmerk zuwenden; nicht minder wird die Ausstatung der Institute und insbesondere der klinischen Anstalten mit neuen Gebäuden und allen erforderlichen Lehrbehelfen mit möglichster Beschleunigung fortgesetzt werden."

Außerdem sei auch jene Stelle der Thronrede angeführt, die eine Sanierung der Landesfinanzen ankündigt:

„Die Staatsfinanzen sind — dank der friedlichen Weltlage und dem anhaltenden wirtschaftlichen Aufschwung — in durchaus geordnetem und befriedigendem Zustande. Angesichts der empfindlichen Belastung jedoch, die dem Staatsschatz durch die großen Aktionen der letzten Jahre und durch die natürliche Steigerung der staatlichen Verwaltungstätigkeit auferlegt wurde, muß der Erhaltung des Gleichgewichtes im Staatshaushalt erhöhte Aufmerksamkeit zugewendet werden. Sie werden deshalb im Verein mit Meiner Regierung nicht nur alle Anforderungen an den Staatsschatz strenge prüfen, sondern auch erforderlichen Falles die Erschließung neuer Einnahmequellen zu erwägen haben. Der schwierigen Frage der Ordnung der Landesfinanzen wendet Meine Regierung seit langem ihre vollste Aufmerksamkeit zu und sie wird nach Abschluß der umfassenden Vorarbeiten bestimmte Vorschläge erstatten."

Im November 1907 ergriff im österreichischen Reichsrat der Finanzminister zum Budget das Wort und sagte u. a. folgendes: „Ich habe seinerzeit selbstverständlich in vollster Übereinstimmung mit dem Unterrichtsminister der Überzeugung Ausdruck gegeben, daß wir uns auf dem Gebiet des Mittelschulwesens schon im Stadium einer Hypertrophie befinden und daß die fortschreitende Überproduktion an Absolventen dieser Unterrichtsanstalten ungesunde Zustände erzeugen müsse. Ich habe mir erlaubt, auf das besondere Verdienst hinzuweisen, das sich gerade die sehr verehrten Herren, ich meine nicht so sehr im staatsfinanziellen Interesse als im Interesse der Allgemeinheit selbst, erwerben würden, falls Sie auf die Bevölkerung, mit der Sie ja im steten Kontakt stehen, in dieser Hinsicht belehrend einwirken wollten. Leider ist jedoch — wie schon der namhafte Mehraufwand zeigt, der pro 1908 für das Mittelschulwesen ohne die Gehaltsregulierung 3,6 Millionen beträgt — ein Wandel nicht wahrzunehmen, vielmehr wird immer noch, wenn es sich in irgend einem Ort um die Frage der Befriedigung des Bildungsbedürfnisses der Bevölkerung handelt, in erster Linie, ja vielfach ausschließlich, die Errichtung neuer Mittelschulen gefordert, auch dort, wo die örtlichen und sonstigen Vorbedingungen gar nicht gegeben sind. Gestatten Sie, meine hochverehrten Herren, daß ich heute jene Mahnung eindringlichst mit dem Ausdruck der Hoffnung wiederhole, daß es der Standhaftigkeit der Regierung und Ihrer werktätigen Unterstützung endlich gelingen werde, das Bildungswesen in zweckmäßigere, mehr fruchtbringende Bahnen zu lenken!"

Das Ministerium für Kultus und Unterricht hat im Juli 1907 für die Bürgerschulen in Österreich neue Normallehrpläne aufgestellt. Sie legen großen Nachdruck auf Erwerbung eines Wissens, das zum Können führt. Immer wird die Beachtung des praktischen Lebens betont, das Gebotene soll nach Tunlichkeit auf Beobachtung und Erfahrung sich stützen. Deshalb werden Versuche mit Rücksicht auf die

durch den Standort der Schule bedingten Erwerbs- und Lebensverhältnisse der Bevölkerung sowie auf die Heimat, Arbeiten im Schulgarten, Ausflüge zum Zwecke der Belehrung empfohlen. Die Bürgerschule soll für das praktische Leben vorbereiten; stets soll die Wirklichkeit, das Naheliegende und Bekannte als Ausgangspunkt betrachtet werden, um vor allem dieses richtig kennen zu lernen und hierdurch das Verständnis für das Fernere und Unbekannte anzubahnen. In der Unterrichtssprache ist vor allem die Vermehrung der wöchentlichen Unterrichtsstunden auf fünf in jeder Klasse sowie die Einschränkung der formellen Grammatik und das Beschreiten neuer Bahnen auf dem Gebiet der Aufsatzübungen freudig zu begrüßen. Den Sprachübungen wird eine hervorragende Rolle zugewiesen, es soll nicht nur auf die Form, sondern auch auf den Inhalt Bedacht genommen werden. Übung, nicht trockene Lehre hat als Devise zu gelten. Die „Darstellung eigener Erlebnisse und Beobachtungen" hat von nun an einen Hauptteil der Aufsatzübungen zu bilden, im Gegensatz zu dem bisherigen Modus, nach dem immerfort gegebene Themen mit gegebenen (fremden) Gedanken ausgeführt wurden. Das Mindestmaß der schriftlichen Arbeiten ist monatlich je eine Haus- und Schularbeit. „Der Landesschulbehörde bleibt es jedoch überlassen, an Stelle eines Teiles der Hausarbeiten die Einführung öfter wiederkehrender häuslicher Übungen zu genehmigen, die der Klassenkorrektur zu unterziehen sein werden." Eine ganz bedeutende Änderung erfährt der bisherige Lehrplan in Geographie und Geschichte durch die Beseitigung der konzentrischen Kreise und durch die Anfügung von volkswirtschaftlichen Belehrungen, wodurch die Bürgerschule einem wesentlichen Zweig der Bürgerkunde zugänglich gemacht wurde. „In allen Klassen ist der Vorführung von Kulturbildern das gebührende Augenmerk zu schenken." In Naturgeschichte und Naturlehre wurden die konzentrischen Kreise beibehalten. Vergleicht man das für Bürgerschulen aufgestellte Lehrziel des naturgeschichtlichen Unterrichts mit jenem für Unterrealschulen festgesetzten, so ergibt sich ein wesentlicher Unterschied; für die Unterrealschule ist als Lehrziel: „Formenbekanntschaft und die Fähigkeit zur Erfassung der systematischen Gruppen", für die Bürgerschule dagegen als Ziel: „Weckung von Sinn und Liebe für die Natur" gesteckt. Das biologische Moment hat nach den neuen Lehrplänen „entsprechende Beachtung" zu finden. Behufs Belebung des naturgeschichtlichen Unterrichts wird auch eine „planmäßige Betätigung" der Kinder im Schulgarten und die Veranstaltung von Ausflügen in die Umgebung des Schulortes empfohlen. Bezüglich des Unterrichts in der Naturlehre wird auf Beobachtung und Erfahrung sowie auf die Selbsttätigkeit der Schüler und Schülerinnen verwiesen und Berücksichtigung der im Schulort herrschenden speziellen Erwerbs- und Lebensverhältnisse der Bevölkerung gefordert. Im Rechnen zeigt der neue Lehrplan insofern eine Stoffverschiebung, als die zweite Klasse etwas entlastet wird. Maßgebend erscheint durchweg die Forderung, „daß der Stoff der Rechenaufgaben unter beständiger Rücksichtnahme auf die Bedürfnisse des praktischen Lebens und der besonderen Aufgabe der betreffenden Bürgerschule" zu wählen ist. Dort, wo das Bedürfnis sich geltend macht, ist auch die Einführung des Rechnens mit allgemeinen Zahlen gestattet; hierdurch soll der Übertritt in andere Schulkategorien erleichtert werden. Im Zeichnen wird als Ziel festgestellt: Die Gegenstände der Darstellung sollen aus der Umgebung der Schüler und Schülerinnen genommen, das Gedächtniszeichnen soll gepflegt und die Bildung des Schönheitssinns erreicht werden.

Hiermit erscheinen die freieren Methoden im Zeichenunterricht nicht nur gestattet, sondern geradezu empfohlen.

Die neuen Lehrpläne, die mit Beginn des Schuljahrs 1908/09 in Kraft zu treten haben, zeigen teilweise dort, wo es sich um die Theorie handelt, eine Stoffverminderung. Der häusliche Fleiß soll weniger für das Lernen aus Büchern, vielmehr für praktische Übungen in Anspruch genommen werden. Es wird jetzt an der richtigen Auffassung und Einsicht der Schulbehörden und der Lehrkräfte liegen, die vorliegenden Lehrpläne zum Wohl der Jugend in Anwendung zu bringen.

Der niederösterreichische Landtag hat im Oktober 1907 einen Gesetzentwurf angenommen, der die Reform des gewerblichen Fortbildungsschulwesens bezweckt. Danach haben künftig allgemein gewerbliche und fachliche Fortbildungsschulen zu bestehen. Für jede Fortbildungsschule wird ein Schulsprengel gebildet. Das Wiener Gemeindegebiet bildet einen eigenen Fortbildungsschulbezirk. Wo im Umkreis von drei Kilometern dreißig in Betracht kommende Lehrlinge vorhanden sind, muß eine gewerbliche Fortbildungsschule oder eine Fachschule errichtet werden. Wo zwanzig Schüler derselben oder verwandter Gewerbe vorhanden sind, ist nach Tunlichkeit gruppenweise Fachunterricht zu erteilen. Das Schuljahr dauert sieben bis zehn Monate. Die Unterrichtsstunden sind auf mindestens zwei Tage der Woche zu verteilen, und zwar derart, daß sie in die Zeit von sieben Uhr morgens bis sieben Uhr abends an Wochentagen, an Sonntagen in die Zeit von sieben Uhr morgens bis zwölf Uhr mittags fallen. Für jeden Schulbezirk ist ein Schulfonds zu bilden, zu dem die Gewerbetreibenden, das Land und die Gemeinden prozentuell bemessene Beiträge zu leisten haben. Ein besonderer Paragraph stellt die Verpflichtung der Lehrherren fest, ihren Lehrlingen die erforderliche Zeit für den Schulbesuch zu gewähren. Der Unterricht ist unentgeltlich, doch kann von den Schülern ein Lehrmittelbeitrag bis zu zwei Kronen für das Schuljahr eingehoben werden. Dieses neue Gesetz tritt am 1. September 1908 in Wirksamkeit und bedeutet immerhin einen Fortschritt auf dem Gebiet der Schulreform.

Überhaupt hat das Fortbildungsschulwesen in letzter Zeit einen erfreulichen Aufschwung genommen. So schicken z. B. einzelne Gemeinden den Leiter einer Fortbildungsschule unter Gewährung einer Subvention hinaus, um das Fortbildungsschulwesen andrer Städte und Staaten zu studieren. Wünschenswert wäre, daß die Gemeinden sich auch entschlössen, den Lehrern ein gleiches Studium zu ermöglichen. Die dafür erforderlichen finanziellen Opfer tragen reichliche Früchte. Wird durch ein gegenseitiges Hospitieren beim Unterricht ein geistiger Wettkampf entfacht, so ziehen daraus Schüler und Gemeinden Nutzen. Bisher wurde der Unterricht an den gewerblichen Fortbildungsschulen in Österreich zumeist in den Abendstunden erteilt; nunmehr wird aber ernstlich daran gegangen, in diesen Schulen Tagesunterricht einzuführen. In Troppau und in Hall (Tirol) ist dies bereits geschehen, und von der Prager Handels- und Gewerbekammer wurden gleichfalls Beschlüsse gefaßt und die übrigen Kammern ersucht, im gleichen Sinn vorzugehen.

Die Unterrichtsverwaltung in Ungarn geht daran, „das Ideal aller Mittelschulpädagogen, die einheitliche Mittelschule", zu verwirklichen. Und zwar sollen die vier unteren Klassen als einheitliche Vorbereitungsschule für das bürgerliche Leben, Handel und Gewerbe sowie für das höhere Studium dienen. An diese vier Klassen soll sich

eine vierklassige Oberrealschule und ein vierklassiges Obergymnasium anschließen. Als einheitliche Untermittelschule wird die bisherige vierklassige Bürgerschule gelten. Mithin schickt sich Ungarn an, sich auf diese Weise zum wirtschaftlichen Kampf mit „den im Reichsrat vertretenen Königreichen und Ländern" zu rüsten.

IV. Schulverwaltung.

Der Staatszuschuß zu den Normalschulfonds (zur Bestreitung der Kosten des Volksschulwesens) betrug im Jahre 1907: 302 284 Kronen. Die Summe wurde auf die nachbenannten Kronländer in folgender Weise verteilt; es erhielten: Galizien 109 886 Kronen, das Küstenland 54 174 Kronen, Dalmatien 83 308 Kronen, Schlesien 13 476 Kronen, fast ebensoviel Tirol, Kärnten 9760 Kronen, die Bukowina 8832 Kronen, Salzburg 5002 Kronen, Krain 4314 Kronen; die übrigen fünf Kronländer gingen leer aus. Weiter verwendet der Staat 82 000 Kronen zur Hebung des Volksschulwesens; diese Summe wird auf zwei Kronländer: das Küstenland (6000 Kronen) und Tirol (76 000 Kronen) verteilt. Endlich zahlt der Staat noch 423 299 Kronen Beiträge zu den Schulkosten, davon 290 100 Kronen für das Küstenland, 77 000 Kronen für Tirol, 56 453 Kronen für Salzburg, 35 136 Kronen für Dalmatien, 17 544 Kronen für Galizien, 3360 Kronen für Steiermark, 2588 Kronen für Krain und 1218 Kronen für Böhmen. Sechs Kronländer gehen auch bei dieser Verteilung leer aus. In den aufgezählten Beträgen sind die Kosten der Schulaufsicht nicht enthalten. Eine Regelung dieser Staatszuschüsse dürfte in kurzer Zeit erfolgen.

Der Landtag in Nieder-Österreich hat am 24. Dezember 1904 ein neues Landesschulgesetz beschlossen, das nicht nur in Lehrerkreisen, sondern auch in der freiheitlich gesinnten Bevölkerung allgemeine Mißstimmung hervorrief. Abgesehen davon, daß man durch den geheimen Vorrückungsmodus der Lehrerschaft jeden Einblick in die Avancementsverhältnisse benommen hatte, legte man das bisherige Erneuerungsrecht der Bezirksschulräte insofern brach, als man jenen Schulbezirken, die nicht fünfzig Proeznt des Schulaufwandes aufbringen, das Erneuerungsrecht nahm und es dem Landesausschuß übertrug. Dadurch wurden diese Rechte (mit Ausnahme von zwei oder drei Schulbezirken) sämtlicher Schulbezirke dem Landesausschuß übertragen.

In zwei Novellen hat nunmehr der niederösterreichische Landtag die vier im Jahre 1904 erlassenen Gesetze abgeändert, und zwar das Schulaufsichtsgesetz und das Gesetz über die Rechtsverhältnisse der Lehrer. In dem ersten Gesetz wird der Paragraph, der die Beschlußfähigkeit des Landesschulrats regelt, nunmehr derart lauten, daß von den ernannten Mitgliedern, nämlich den Referenten für die administrativen und ökonomischen Schulangelegenheiten sowie den Landesschulinspektoren, nur acht entscheidende Stimmen haben, und zwar jene, die nach der Geschäftsordnung fallweise zur Abstimmung berufen sind. Die zweite Novelle ändert einige Bestimmungen des Volksschullehrergesetzes. Nach ihm wird von nun an sämtlichen Schulbezirken Nieder-Österreichs, auch jenen, die bisher die fünfzig Prozent des Schulaufwands bestritten, das Erneuerungsrecht genommen, dafür allerdings den drei Städten mit eigenem Statut: Wien, Waidhofen a. d. Ybbs und Wiener-Neustadt das Recht zuerkannt, daß die Gemeindevertretung bzw. der Stadtrat die Lehrer selbst ernennen könne. (Von gegnerischer

Seite wird behauptet: „Diese Bestimmung scheint für den ersten Augenblick für Waidhofen und Wiener-Neustadt günstig. Man kalkuliert aber so, daß Waidhofen und Wiener-Neustadt, die gegenwärtig noch als Hochburgen den Freisinns gelten, über kurz oder lang ebenfalls christlich-sozial werden müssen und dann der gleichfarbige Stadtrat doch auch nur christlich-soziale Lehrer ernennen werde.")

Die Bezirksschulinspektoren beziehen vom Staat in Nieder-Österreich 47400 Kronen, in Ober-Österreich 12850 Kronen, in Salzburg 6000 Kronen, in Steiermark 22880 Kronen, in Kärnten 11180 Kronen, in Krain 10800 Kronen, im Küstenland 13520 Kronen, in Tirol 29500 Kronen, in Vorarlberg 3000 Kronen, in Böhmen 131100 Kronen, in Mähren 37880 Kronen, in Schlesien 8500 Kronen; in Galizien besoldet der Staat 85 Bezirksschulinspektoren mit 318614 Kronen und zahlt ihnen noch 73410 Kronen Diäten, so daß auf Galizien im ganzen 392024 Kronen entfallen. Die Schulaufsicht in der Bukowina kommt dem Staat auf 14500 Kronen und in Dalmatien auf 11800 Kronen zu stehen.

Hiezu bemerkt die „Freie Lehrerstimme": „Diese Posten müssen unbedingt erhöht werden. Die andern Kronländer müssen mit Galizien gleichgestellt werden. Das Institut der provisorischen Bezirksschulinspektoren belastet das Budget der Länder und Städte und muß aufgehoben werden. Die Kosten der staatlichen Schulaufsicht muß der Staat voll und ganz tragen. Jeder Straßeneinräumer kann in Österreich sein Definitivum erreichen. Warum müssen gerade die Bezirksschulinspektoren ewig provisorisch bleiben? Es gibt viele, die fragen, ob provisorische oder definitive Inspektoren besser für die Schule seien. Natürlich stellen sie diese Frage nur in bezug auf die Volksschule. Bei der Mittelschule provisorische Inspektoren anzustellen, fällt niemandem ein. Der Staat kümmert sich nicht darum, was besser sei, er fragt nur, was billiger sei, und auch das fragt er nur bei der Volksschule. Darum und nur darum hat die Volksschule provisorische Inspektoren und die Mittelschule definitive. Das künftige Parlament wird auch da den Hebel ansetzen müssen. Es gibt keine provisorischen Gewerbeinspektoren, es soll auch keine provisorischen Bezirksschulinspektoren geben." Beachtung verdient eine Verordnung des schlesischen Landesschulrats bezüglich der Ausübung der Inspektionstätigkeit seitens der Bezirksschulinspektoren. Anknüpfend an die Ministerial-Verordnung vom 18. Mai 1869, womit eine Instruktion für die provisorischen Bezirksschulinspektoren erlassen wurde, fordert die neue landesschulrätliche Verordnung von dem Bezirksschulinspektor, die seiner Aufsicht unterstellten Schulen so oft als möglich, wenn auch nur auf kurze Zeit, zu besuchen. Das Hauptgewicht seiner Tätigkeit hat der Inspektor auf die Erwerbung einer möglichst umfassenden Orts- und Personenkenntnis zu legen, während die mit der Inspektionstätigkeit notwendig verbundene Schreibarbeit auf jenes Minimum eingeschränkt werden soll, das der Bedeutung der schriftlichen Niederlegung der bei der Inspektion gewonnenen Eindrücke entspricht. Die Verordnung betont, daß die Abfassung eines Inspektionsberichts, wie es manchmal leider schon zur Gewohnheit geworden ist, nicht Selbstzweck werden darf, sondern vorzugsweise als mnemotechnischer Behelf zu dienen hat und bei einem Wechsel in der Person des Inspektors die notwendige Kontinuität des Dienstes aufrechterhalten soll. Ein auf Grund gewonnener Erfahrungen festgestelltes Formular für Inspektionsberichte soll die Gewähr gegen ein neuerliches Überwuchern der Vielschreiberei bieten. Die Besprechung der Inspektionsergebnisse, die bisher in der Inspektions-

konferenz erfolgte, wird künftig derart vorzunehmen sein, daß die persönliche Kritik der Tätigkeit und der Erfolge lediglich den inspizierten Lehrpersonen gegenüber im Beisein des Schulleiters zu üben ist, während sich die an die Inspektion anschließende Lehrerkonferenz nur auf die abstrakte Besprechung der Eindrücke und Winke allgemeiner Natur zu beschränken hat, aus der das persönliche Moment nach Tunlichkeit auszuschalten ist. (Wurde bereits seither in vielen Kronländern in dieser Art geübt.)

Das Ministerium für Kultus und Unterricht hat bezüglich der Inspektion der gewerblichen Fortbildungsschulen unter dem 15. Januar 1907 folgenden Erlaß hinausgegeben: „1. Die unmittelbare Beaufsichtigung der gewerblichen Fortbildungsschule, und zwar der allgemein-gewerblichen und der fachlichen, jedoch mit Ausschluß der kaufmännischen Fortbildungsschulen, wird von Inspektoren besorgt, die aus den Kreisen der Lehrpersonen der gewerblichen Staatslehranstalten entnommen werden. Ihre Ernennung wird im Verordnungsblatt kundgemacht. 2. Jedem Inspektor wird ein bestimmtes Inspektionsgebiet zugewiesen, dessen Abgrenzung mit Berücksichtigung der Unterrichtssprache an den einzelnen Fortbildungsschulen erfolgt. 3. Der Inspektor ist verpflichtet: a) die ihm zugewiesenen gewerblichen Fortbildungsschulen, wenn tunlich, alljährlich, mindestens aber einmal innerhalb zweier Jahre, vom Beginn seiner Inspektionstätigkeit an gerechnet, unter Zuziehung erfahrener Gewerbetreibender zu inspizieren; b) dahin zu wirken, daß beim Unterricht lediglich entsprechend qualifizierte Lehrkräfte verwendet werden; c) den Lehrkräften und dem Leiter über den beim Unterricht einzuhaltenden Lehrvorgang, die Wahl der Lehrmittel u. dgl., dem Leiter auch über die Führung der Amtsgeschäfte Ratschläge und Winke an Ort und Stelle zu erteilen; d) im Anschluß an die jeweilige Inspektion mit dem Obmann des Schulausschusses und, wenn angängig, auch mit dem Vorstand der zuständigen politischen Behörde erster Instanz persönlich in Verbindung zu treten, deren Beschwerden und Wünsche entgegenzunehmen und ihnen auf Ersuchen Auskünfte in Fortbildungsschulangelegenheiten zu erteilen; e) über das Inspektionsergebnis zu berichten und wegen Bestätigung des Leiters und der Lehrer, wegen Vervollständigung der Lehrmittelsammlungen u. dgl. Anträge zu stellen; f) innerhalb seines Inspektionsgebiets auf die Errichtung gewerblicher Fortbildungsschulen an hierzu geeigneten Orten hinzuwirken und die beteiligten Kreise bei der Errichtung solcher Schulen zu unterstützen; g) im amtlichen Auftrag in Angelegenheiten des gewerblichen Fortbildungsschulwesens Berichte und Gutachten zu erstatten; h) am Schluß des Schuljahrs auf Grund der Jahresberichte der Schulleiter und der eigenen Wahrnehmungen einen zusammenfassenden Hauptbericht über das Fortbildungsschulwesen in dem ihm zugewiesenen Inspektionsgebiet zu erstatten. 4. Der Inspektor ist berechtigt, wegen Anberaumung einer außerordentlichen Sitzung des Schulausschusses einer ihm unterstellten gewerblichen Fortbildungsschule für einen bestimmten Tag unter Angabe des zu beratenden Gegenstandes an den Obmann des Ausschusses heranzutreten und dieser Sitzung mit beratender Stimme beizuwohnen. 5. Die Tätigkeit der Inspektoren erstreckt sich auf das gesamte gewerbliche Fortbildungsschulwesen des ihnen nach Punkt 2 zugewiesenen Wirkungsgebiets mit Ausnahme der mit den gewerblichen Tagesschulen organisch verbundenen Fortbildungsschulen; doch ist es ihnen gestattet, die in ihrem Inspektionssprengel gelegenen Fortbildungsschulen letzterer Art zur eigenen Information zu besuchen. 6. Die

Leiter der gewerblichen Fortbildungsschulen sind verpflichtet, dem ihnen bezeichneten Inspektor auf Verlangen die erforderlichen Angaben über den Personalstand, die Schülerzahl, die Stundenverteilung u. dgl. zu liefern und eine Abschrift des genehmigten Statuts und des Lehrplans auszufolgen."

In neuerer Zeit hat das österreichische Unterrichtsministerium neuerlich auf die Eignung von Holzbaracken für Schulzwecke hingewiesen, indem es u. a. ausführt, daß zur Erleichterung der Schulbaukosten ohne Anstand zu diesem Notbehelf gegriffen werden könne, nachdem die Verwendung transportabler Pavillons, wie solche längst in der Armee, im Dienst der Sanitätspflege Verwendung finden, auch für Schulzwecke sich bewährt hat und solche Pavillons in vielen Städten Deutschlands gegenwärtig — wenn auch selbstredend nicht ausschließlich — im Gebrauch stehen. Da die Gutachten des Departements für Hochbau im Ministerium des Innern und des obersten Sanitätsrats günstig lauten, wird auf diese Einrichtung aufmerksam gemacht, damit in vorkommenden Fällen erwogen werde, ob nicht einem unmittelbar auftretenden lokalen Bedürfnis zweckmäßig und mit minderen Kosten auf diesem Weg abgeholfen werden könnte. Insbesondere dürfte diese Eventualität ins Auge zu fassen sein, wenn es sich um die notwendige Angliederung einer Klasse an eine Schule handelt, die in einem für die vorhandenen Klassen zulänglichen, aber zur baulichen Erweiterung nicht geeigneten Schulhaus untergebracht ist oder wenn plötzliche Notstände (Brandunglücke usw.) sich ergeben oder die Errichtung von Kinderhorten, Turnhallen, Fortbildungsanstalten usw. in Frage steht.

Am 21. Februar 1907 brachte der ungarische Unterrichtsminister Graf Apponyi im Abgeordnetenhaus zwei Schulvorlagen ein: Gesetzentwurf über die Regelung der Bezüge der staatlichen Elementar-Volksschullehrer und der lokalen Aufsicht über die staatlichen Schulen und Gesetzentwurf über die Rechtsverhältnisse der nichtstaatlichen Volksschulen und über die Bezüge der Gemeinde- und konfessionellen Volksschullehrer. Der erste Gesetzentwurf erklärt die Lehrer an den staatlichen Volksschulen als Staatsbeamte und stellt für sie drei Gehaltsschemen auf. Das Stammgehalt der ersten Gruppe (1. und 2. Quartiergeldklasse) beträgt 1200, der zweiten Gruppe (3. Quartiergeldklasse) 1100 und der dritten Gruppe (4. Quartiergeldklasse) 1000 Kronen. Die staatlichen landwirtschaftlichen Fachlehrer erhalten ein Stammgehalt von 1400 Kronen, die Lehrerinnen dieser Kategorie ein solches von 1200 Kronen. Jeder Lehrer bezieht außerdem ein entsprechendes Quartiergeld oder er erhält ein gesetzlich vorgeschriebenes Naturalquartier. Überdies werden sechs Quinquennalzulagen systemisiert, die nach den ersten fünf Jahren bei den Volksschullehrern 400 Kronen, dann aber je 200 Kronen betragen, während die landwirtschaftlichen Fachlehrer nach fünf Jahren 400, nach zehn und fünfzehn Jahren je 300 und dann noch dreimal je 200 Kronen, die Fachlehrerinnen nach fünf und zehn Jahren je 300 und dann noch viermal je 200 Kronen erhalten. An Volksschulen, an denen drei bis sechs Lehrer unterrichten, genießt der dirigierende Lehrer eine Personalzulage von 200, an Schulen mit sieben bis zehn Lehrern 300 und an solchen mit mehr als zehn Lehrern 400 Kronen. Die Kinderbewahrerin einer mit einer staatlichen Schule organisch zusammenhängenden Kinderbewahranstalt ist Mitglied des Lehrkörpers. Der Minister kann während fünf Jahren bis zur Höhe von zehn Prozent des Lehrerstatus Lehrer und Lehrerinnen in Anerkennung ihrer hervorragenden Verdienste zu Direktoren und Direktorinnen vorrücken lassen, in welchem Fall sie eine

in das Gehalt einzurechnende Zulage von jährlich 200 Kronen erhalten. In Budapest und Umgebung, in Kolozsvár und in Fiume bleiben die den verheirateten Lehrern und Lehrerinnen im Staatsbudget festgestellten Funktionszulagen gewahrt. Alle Fragen, die Gehaltsforderungen betreffen, gehören vor den Unterrichtsminister, gegen dessen Entscheidung die Beschwerde an das Verwaltungsgericht zulässig ist. Die hier festgestellten Ansprüche der Lehrer können nur durch ein rechtskräftiges Disziplinarurteil beschränkt werden. Als Disziplinarvergehen ist zu betrachten jede in dem vorstehenden ersten Entwurf umschriebene staatsfeindliche Handlung, öffentliches Ärgernis verursachendes unsittliches Betragen, die Aufreizung gegen einzelne Gesellschaftsklassen, gegen die Institution des Eigentums und der Ehe, verletzende Äußerungen gegen die religiöse Überzeugung eines Teils der Schüler, rohe Behandlung der Schüler, Unbotsamkeit gegenüber der Oberbehörde und überhaupt jede schuldbare Unterlassung der Pflichten des Lehrers und Erziehers. Als Disziplinarstrafen werden angeführt: die Rüge, Geldstrafe bis zur Höhe von zehn Prozent der pensionsberechtigten Bezüge, Versetzung auf Kosten des Schuldigen, temporäre Einstellung des Avancements und der bevorstehenden Alterszulage, schließlich Enthebung. Mit Ausnahme von Fiume, wo der Gubernialrat diese Agenden versieht, und von Gemeinden, wo Bürger, die ungarisch lesen und schreiben können, nicht in genügender Zahl vorhanden sind, ist ein Schulkuratorium zu bilden, dessen Mitglieder teils von dem Obergespan ernannt, teils von der Gemeinderepräsentanz oder von der Vertretung einzelner Religionsgemeinden gewählt werden. Das Kuratorium besteht aus vier bis sechsundzwanzig Mitgliedern. Die Zahl wird vom Minister festgestellt. Mitglied des Kuratoriums kann nicht sein, wer nicht eigenberechtigt ist, eine staatsfeindliche Richtung befolgt oder seinen Einfluß gegen die patriotische, religiöse und moralische Richtung der Erziehung geltend zu machen trachtet, schließlich wer den vorgeschriebenen Eid abzulegen sich weigert. Mitglied des Kuratoriums kann ferner nur ein ungarischer Staatsbürger sein, der ungarisch lesen und schreiben kann. Das Kuratorium führt die Aufsicht über das Stammvermögen, die Einkünfte und Ausgaben der Schule und achtet auf die Einhaltung der gesetzlichen Vorschriften gemäß der durch den Minister zu erlassenden Instruktion. Dort, wo die Gemeinden oder Religionsgemeinden zur Errichtung oder Erhaltung der Schule beitragen, wie auch, wenn konfessionelle Schulen infolge freier Entschließung der Schulerhalter oder wegen Armut der Reilgionsgemeinde in die Staatsschule aufgehen, kann der Minister mit den betreffenden Faktoren eine Vereinbarung über die Religion der zu ernennenden staatlichen Lehrer und über deren Teilnahme am Religionsunterricht treffen. Auch die staatlichen Lehrer müssen den oben geschilderten Amtseid ablegen. Die Verfügungen dieses Gesetzes werden auch auf die landwirtschaftlichen Wiederholungsschulen ausgedehnt. Desgleichen auch auf alle Volksschullehrerinnen und auf die durch die Ackerbau- und Finanzverwaltung erhaltenen ärarischen Schulen. Jede Schule und jeder Lehrer haben ohne Rücksicht auf den Charakter der Schule, wie auch darauf, ob der Lehrer eine staatliche Unterstützung genießt oder nicht, in der Seele des Kindes den Geist der Anhänglichkeit an das ungarische Vaterland zu entwickeln und zu stärken. Als äußerer Ausdruck dieses Bestrebens sind über dem Haupteingang der Schule, wie auch in den Lehrsälen, das ungarische Wappen, in den letzterwähnten ferner der ungarischen Geschichte entnommene Wandtafeln anzubringen und an Nationalfeier-

tagen die Nationalfahne mit dem Wappen zu hissen. Außer diesen Emblemen können nur die Wappen der Munizipien und der Gemeinde und den kommunalen bzw. konfessionellen Charakter der Schule bezeichnende, gesetzlich festgestellte äußere Aufschriften, in den Lehrsälen aber religiöse Embleme und notwendige Lehrmittel angebracht werden, die jedoch keine Beziehung auf fremde Geschichte oder Geographie enthalten dürfen und heimische Fabrikate sein müssen. Der Unterrichtsminister versorgt diese Schulen mit den notwendigen ungarischen Wappen und Fahnen. Die absichtliche Unterlassung einer Erfüllung dieser Bestimmungen bildet eine Übertretung, die mit einer Geldstrafe von 500 Kronen zu ahnden ist. Die ungarische Sprache ist auch in den Volksschulen mit nicht ungarischer Unterrichtssprache nach dem vom Minister festgestellten Lehrplan und in der von ihm bestimmten Anzahl von Stunden derart zu unterrichten, daß alle Kinder ihre Gedanken in der ungarischen Sprache verständlich auszudrücken vermögen. Eine staatliche Unterstützung können hier die Lehrer nur dann erhalten, wenn in den betreffenden Schulen die ungarische Sprache, das Rechnen, vaterländische Geographie und Geschichte, die bürgerlichen Rechte und Pflichten den Vorschriften des Unterrichtsministers gemäß mit ausschließlicher Benutzung der von ihm bewilligten Lehrbücher und Unterrichtshilfsmittel unterrichtet werden und wenn nur vom Unterrichtsminister genehmigte Lesebücher mit patriotischem Inhalt benutzt werden.

In ausführlicher Weise wird das Disziplinarverfahren gegen die Lehrer geregelt und es werden hier dem Staat die weitestgehenden Rechte zugesichert. So kann der Minister die Einleitung des Disziplinarverfahrens anordnen, wenn der Lehrer den Unterricht in der ungarischen Sprache vernachlässigt, wenn in die Schule durch die Regierung verbotene bzw. trotz der gewährten Staatsunterstützung nicht bewilligte Schulbücher oder Lehrmittel benutzt werden, wenn der Lehrer eine präzis umschriebene staatsfeindliche Richtung befolgt, gegen Konfessionen oder einzelne Gesellschaftsklassen, gegen das Eigentum oder die Institution der Ehe aufreizt, mit der Aufteilung von privatem oder öffentlichem Eigentum betört oder sich in ungesetzlicher Weise mit Auswanderungsagenden befaßt. Eine Schule, deren Lehrer wegen eines der erstangeführten drei Gründe enthoben wurde, kann vom Minister aufgehoben und an ihrer Stelle eine staatliche Schule errichtet werden. Ergibt sich im Lauf der Disziplinaruntersuchung, daß der festgestellte Fehler durch eine nichtstaatliche Schulbehörde herbeigeführt wurde, deren Verfügungsrecht auf mehrere Schulen sich erstreckt, so kann der Unterrichtsminister eventuell mit einem besonderen Ministerialkommissär alle diese Volksschulen untersuchen lassen, ihnen im Wiederholungsfall die staatliche Unterstützung entziehen und die Schulen sperren, in welchem Fall das Recht der betreffenden Schulerhalter, in den betreffenden Gemeinden Schulen zu errichten, erlischt. Ist an dem Fehler des Lehrers auch der Seelsorger mitschuldig, so kann diesem die staatliche Ergänzung der Kongrua entzogen und, wenn die kirchliche Oberbehörde dem Übel nicht während eines Halbjahrs abhilft, die Schule gesperrt werden. Neben dem zum entsprechenden Unterricht in der ungarischen Sprache unfähigen Lehrer ist ein Hilfslehrer anzustellen. Besetzt der Schulerhalter eine derart vakant gewordene Stelle nicht innerhalb einer gewissen Frist in entsprechender Weise, so ernennt der Unterrichtsminister zu Lasten seines Ressorts einen Lehrer. Diese Bestimmungen bleiben jedoch nur bis Ende 1912 in Geltung. Jede Veränderung in den kommunalen und konfessionellen Schulen ist dem

Schulinspektor anzumelden. Die Unterlassung bildet eine mit 20 bis 100 Kronen zu bestrafende Übertretung.

Der zweite Gesetzentwurf erklärt die Gemeinde- und konfessionellen Volksschullehrer als öffentliche Beamte und ordnet die administrative Sicherstellung ihrer gesetzlich festgestellten Bezüge an. Das Jahresstammgehalt wird mit einem Minimum von 1000 und einem Maximum von 1200 Kronen im Verhältnis zur Quartiergeldklasse der betreffenden Gemeinde festgestellt, und es sind in dieses Stammgehalt die Honorare für weitere Unterrichtsagenden nicht einzurechnen. Hilfslehrer können nur ausnahmsweise und provisorisch selbständig eine Klasse leiten, und ihr Honorar hat jährlich mindestens 800 Kronen zu betragen. Jeder ordentliche Lehrer hat das Recht auf eine anständige Wohnung, ferner auf einen Garten im Mindestausmaß von einem Vierteljoch oder auf dessen Äquivalent, in Ermangelung der Naturalwohnung aber auf entsprechendes Quartiergeld. Die an kommunalen und konfessionellen Elementar-Volksschulen angestellten ordentlichen Lehrer erhalten sechs Quinquennalzulagen, die, mit Ausnahme der zweiten und dritten zu je 100 Kronen, je 200 Kronen betragen. Der Unterrichtsminister kann solchen Lehrern, wenn sie sich während einer längeren Dienstzeit besondere Verdienste erwarben, eine Personalzulage von 200 Kronen gewähren. Die folgenden Paragraphen regeln die Naturalbezüge. Nach den weiteren Dispositionen können künftighin an den in Rede stehenden Volksschulen zur Versehung selbständiger Lehreragenden nur ordentliche Lehrerstellen systemisiert werden. Eine Ausnahme macht § 29, nach dem für jene Lehrer, die den Anforderungen für einen erfolgreichen Unterricht in der ungarischen Sprache nicht zu entsprechen vermögen, Hilfslehrer anzustellen sind. Versieht der Lehrer auch die Agenden eines Kantors, so sind bis zur Höhe der angeführten Mindestgehälter seine Lehrer- und Kantorenbezüge zusammen als Lehrergehalt zu nehmen. Die Erhalter der kommunalen und konfessionellen Schulen haben die hier normierten Bezüge der Lehrer bis 30. Juni 1910 festzustellen. Sollten sie infolge ihrer Armut nicht imstande sein, diese Beträge zu erschwingen, so können sie sich um entsprechende staatliche Unterstützung an den Unterrichtsminister wenden. Doch werden die Gesuche solcher Gemeinden, die eine fünfprozentige Schulsteuer noch nicht erschöpft haben, gar nicht in Verhandlung gezogen. Ist das Lehrergehalt uneintreibbar und nimmt der Schulerhalter die staatliche Unterstützung dennoch nicht in Anspruch, so verliert er für diese Gemeinde das Schulerhaltungsrecht. Bisher festgestellte höhere Bezüge können nicht herabgesetzt werden. Eine staatliche Unterstützung kann nur dann gewährt werden, wenn die betreffenden materiellen Umstände amtlich festgestellt sind, der Lehrer gesetzlich befähigt, ungarischer Staatsbürger ist, richtig ungarisch sprechen, schreiben und unterrichten kann und den im vorliegenden Gesetz vorgeschriebenen Eid abgelegt hat, schließlich wenn der Lehrplan und die Studienordnung wie auch die Ausrüstung der Schule den gesetzlichen Anforderungen entspricht. Eine weitere Bedingung ist, daß die obligaten Unterrichtsgegenstände in vorgeschriebener Weise vorgetragen werden.

Man sieht, daß diese beiden Vorlagen des ungarischen Unterrichtsministers dem Magyarisierungsbestreben vollauf Rechnung tragen.

Einem Bericht des ungarischen Ministeriums des Innern über öffentliche Zustände im Jahr 1905 ist zu entnehmen: Von 100 Personen über sieben Jahre waren 61 des Lesens und Schreibens kundig. Von 8 133 748 Bewohnern des Landes mit nicht magyarischer Mutter-

sprache waren nur 2355764 (16%) des Magyarischen kundig. Von 3087739 schulpflichtigen Kindern besuchten nur 2434592 (gegen 79%) die Schule.

Infolge des Terrorismus in Ungarn nimmt die Zahl der Schulen der Nichtmagyaren fort und fort ab. Die Zahl der deutschen Schulen ging in 20 Jahren um die Hälfte zurück. Einsprachige nationalistische Schulen gab es nämlich in Ungarn im Jahr 1881 insgesamt 5773, im Jahr 1904 nur mehr 3371; bald dürfte es keine geben. Die Abnahme der Schulen der einzelnen Nationalitäten ergibt sich aus folgenden Ziffern: Deutsche Schulen 1881 — 761, 1904 — 305; slowakische Schulen 1881 — 1524, 1904 — 447; rumänische Schulen 1881 — 2781, 1904 — 2339; kroatisch-serbische Schulen 1881 — 277, 1904 — 151; slowenische Schulen 1881 — 39, 1904 — 0. Das gegenwärtige magyarische Schulgesetz ist ganz geeignet, den deutschen und andern nichtmagyarischen Schulen nach und nach den Garaus zu machen.

Die „Freie Schulzeitung", herausgegeben vom deutschen Landeslehrerverein für Böhmen, schreibt in der Nummer vom 24. November 1906: „Unser Heldenbruder Mikosch kann nichts Deutsches mehr sehen, außer es trägt einige Groschen Geld; Geld von ‚dumme Schwob' nimmt er noch. So hat jetzt das Amtsblatt des ungarischen Unterrichtsministers eine Liste der in Ungarn als staatsgefährlich verbotenen Lehrmittel und Schulbücher veröffentlicht, von denen einige allgemein bekannte hier genannt werden sollen: Heinrich Kieperts Schulatlas und Schulwandkarte von Europa, Oberts Wandkarte von Siebenbürgen, der historische Schulatlas von Putzger und Baldamus, das Lehrbuch der Geographie von Seydlitz u. a. m. Man faßt sich unwillkürlich an den Kopf: eine staatsgefährliche Geographie, noch dazu auf den Wandkarten? Des Rätsels Lösung findet sich, wenn man in den geächteten Büchern und auf den Karten Städte, wie Preßburg, Hermannstadt, Kronstadt, Weißkirchen u. a., findet, die ja bekanntlich seit zehn Jahren vom Erdboden verschwunden sind, um dann in veränderter Namensform auf dem ungarischen Globus wieder aufzutauchen. Man schreibt die gefährliche Wissenschaft des Auslands auf den Index mit derselben Seelenruhe, mit der man 931 ausländische Zeitungen in Ungarn verboten hat, darunter mehr als 300 deutsche. Und beim nächsten Konflikt mit der Krone appelliert man dann wieder an das ‚gebildete Ausland' und Graf Apponyi preist in deutschen Zeitungen das allzeit liberale Ungarn. Wenn man zur Abwechslung volkstreue Lehrer drangsaliert und diszipliniert und die Schriftleiter deutscher Blätter aus reinem Deutschenhaß auf Jahre ins Gefängnis steckt, so ist das eben magyarische Freiheit. Wie müssen da die edeln Pußtasöhne betrübt gewesen sein, als sie erfuhren, wie schnöde die Schüler der Mittelschulen in Bosnien an dem ungarischen Staatsgedanken gesündigt haben. Es wurde ihnen freigestellt, ob sie deutsch oder magyarisch lernen wollten. Außer in Serajewo, wo sich eine ziemlich große magyarische Beamtenkolonie befindet, hat sich nur ein Schüler das Magyarische, alle andern haben das Deutsche erkoren."

Die kroatische Regierung hat angeordnet, daß der königliche Schulinspektor nach erfolgter Inspizierung von Volks- und Bürgerschulen die Inspektionsergebnisse gesondert nach Klassen und Lehrkräften in ein Kontrollbuch einzutragen hat, das beim Schulleiter aufzubewahren ist. Jeder Lehrkraft der Anstalt steht es frei, Einsicht in das Kontrollbuch zu nehmen.

V. Lehrerverhältnisse.

Das neue Gehaltsgesetz der Professoren und Lehrer an Staatsanstalten in Österreich erlangte am 24. Februar 1907 die kaiserliche Sanktion. Danach erhalten die Direktoren und Professoren an Mittelschulen, Lehrer- und Lehrerinnenbildungsanstalten zu dem bisherigen Grundgehalt von 2800 Kronen die ersten zwei Quinquennalzulagen zu je 500 Kronen (bisher 400 Kronen) und die drei folgenden zu je 800 Kronen (bisher 600 Kronen). Außerdem wurden die Aktivitätszulagen erhöht, und zwar je nach der Rangklasse und Bevölkerungszahl des Dienstorts. Die Übungsschullehrer und Übungsschullehrerinnen an den Lehrer- bzw. Lehrerinnenbildungsanstalten, sowie die diesen gleichgestellten Turn- und Musiklehrer erhalten nunmehr sechs (bisher fünf) Quinquennalzulagen zu 300 Kronen und 400 Kronen; sie können nach Erlangung der dritten Quinquennalzulage in die neunte, nach Erreichung der fünften Quinquennalzulage in die achte Rangklasse befördert werden, und zwar Übungsschullehrer und Übungsschullehrerinnen dann, wenn sie die Lehrbefähigung für Bürgerschulen nachzuweisen oder sonst besondere Leistungen aufzuweisen haben.

Im niederösterreichischen Landtag wurden folgende Gesetzesänderungen beschlossen: Die Lehrer, die ein Naturalquartier haben, bekommen dazu nunmehr auch das gesetzliche Quartiergeld. Mit Ausnahme der drei Städte mit eigenem Statut (Wien, Wiener-Neustadt, Waidhofen a. d. Ybbs) übergeben fortan alle Bezirke ihr Recht, bei der Lehranstellung mitzuwirken, an den Landesausschuß. Die Zahl der von diesem entsendeten Vertreter im Landesschulrat wird erhöht. Lehrer zweiter Klasse erhalten statt der Quinquennalzulagen von 100 Kronen solche von 200 Kronen.

Das neue Gehaltsgesetz für die Volks- und Bürgerschullehrer (Lehrerinnen) in Ober-Österreich vom 29. Dezember 1907 stellt fünf Kategorien auf: 1. Bürgerschuldirektoren und Direktorinnen, 2. Bürgerschullehrer und Bürgerschullehrerinnen, 3. Oberlehrer und Lehrer erster Klasse bzw. Oberlehrerinnen und Lehrerinnen erster Klasse, 4. Lehrer und Lehrerinnen zweiter Klasse, 5. Handarbeitslehrerinnen an Bürgerschulen. Die Bürgerschuldirektoren (Direktorinnen) beziehen an Gehalt 2200 Kronen, eine Funktionszulage von 400 Kronen für die Leitung der Bürgerschule, eventuell noch eine Remuneration von 300 Kronen, wenn sie eine zweite Bürgerschule oder eine Volks- und Bürgerschule leiten, außerdem an Dienstalterszulagen 1500 Kronen; erreichbarer Höchstbezug 4400 Kronen. Bürgerschullehrer und Bürgerschullehrerinnen beziehen einen Gehalt von 2000 Kronen, an Dienstalterszulagen 1500 Kronen; Höchstbezug 3500 Kronen. Oberlehrer (Oberlehrerinnen) Gehalt 1600 Kronen, Dienstalterszulagen 1200 Kronen, Funktionszulage für ein- bis vierklassige Volksschulen 200 Kronen, für fünf- bis achtklassige Volksschulen 300 Kronen, für Volksschulen mit mehr als acht Klassen (infolge von Parallelabteilungen) 400 Kronen; Höchstbezug 3200 Kronen. Lehrer (Lehrerinnen) erster Klasse Gehalt 1600 Kronen, Dienstalterszulagen 1200 Kronen; Höchstbezug 2800 Kronen. Lehrer (Lehrerinnen) zweiter Klasse Gehalt 1200 Kronen, Dienstalterszulagen 1200 Kronen; Höchstbezug 2400 Kronen. Die Dienstalterszulagen, die ein Lehrer (Lehrerin) zweiter Klasse bezog, verbleiben beim Vorrücken in eine höhere Kategorie. Handarbeitslehrerinnen an Bürgerschulen: Gehalt 1000 Kronen, Dienstalterszulagen 500 Kronen; Höchst-

bezug 1500 Kronen. Provisorisch angestellte Lehrpersonen beziehen wie bisher eine Jahresremuneration von 800 Kronen, wenn sie nur das Reifezeugnis besitzen, 1000 Kronen, wenn sie auch im Besitz des Lehrbefähigungszeugnisses für allgemeine Volksschulen sind, bei Verwendung an Bürgerschulen ohne Lehrbefähigungszeugnis für diese Schulkategorie 1200 Kronen, mit dem Lehrbefähigungszeugnis für Bürgerschulen 1400 Kronen. Alle genannten Lehrpersonen haben Anspruch auf eine im Gesetz näher präzisierte Freiwohnung oder auf ein Quartiergeld von 15% des Stammgehalts in Orten mit höchstens 2000 Einwohnern, von 20% in Orten mit höchstens 5000 Einwohnern, von 25% in Orten mit höchstens 10000 Einwohnern und von 35% in Orten mit mehr als 10000 Einwohnern und in Kurorten. Die Lehrerinnen sind in dem neuen Gesetz in allen Bezügen mit den Lehrern gleichgestellt. Die Dienstalterszulagen beginnen für alle Lehrpersonen vom Tag der ersten definitiven Anstellung und bestehen für die erste bis vierte Kategorie aus zwei Triennien, zwei Quadriennien und drei Quinquennien. In die Dienstzeit behufs Pensionsbemessung nach 40 Dienstjahren werden auch zwei Jahre vor abgelegter Lehrbefähigungsprüfung eingerechnet. Mit 40 Dienstjahren kann jede Lehrperson, die das 60. Lebensjahr überschritten hat, ohne weiteres in den Ruhestand treten.

Bezüglich der Disziplinarbehandlung der Lehrpersonen weist dieses Gesetz einige neue Bestimmungen auf, so z. B. den Disziplinarrat des Bezirksschulrats, dessen Funktionsdauer mit jener des Bezirksschulrats zusammenfällt. Er besteht aus dem Vorsitzenden dieser Schulbehörde, dem Bezirksschulinspektor als ständigem Referenten im Disziplinarrat und aus den vom Bezirksschulrat aus seiner Mitte gewählten Mitgliedern, von denen mindestens eines dem Lehrstand der Volks- und Bürgerschulen anzugehören hat. Die Durchführung der Untersuchung liegt unter Leitung des Obmanns dem Bezirksschulinspektor als ständigem Berichterstatter des Disziplinarausschusses ob. Bei der Untersuchung ist auch auf die Entlastungsmomente und Milderungsumstände von Amts wegen Bedacht zu nehmen. In allen Fällen ist dem Beschuldigten Gelegenheit zu geben, mindestens 14 Tage vor der mündlichen Verhandlung vor dem Disziplinarausschuß in sämtliche Untersuchungsakten Einsicht zu nehmen. Dem Beschuldigten steht das Recht zu, spätestens acht Tage vor der mündlichen Verhandlung eine schriftliche oder protokollarische Schlußäußerung zu erstatten. Werden in ihr vom Beschuldigten neue Beweismittel vorgebracht, so hat der Obmann des Disziplinarausschusses zu entscheiden, ob die Untersuchung zu ergänzen oder die Würdigung der neuen Beweismittel lediglich der mündlichen Verhandlung vorzubehalten sei. Findet der Landesschulrat in dem Verhandlungsmaterial Widersprüche oder zeigen sich noch weitere Erhebungen als erforderlich, so wird der Akt an den Bezirksschulrat zur Ergänzung oder Klarstellung zurückgeleitet. Andernfalls bzw. nach der Ergänzung oder Klarstellung entscheidet der Landesschulrat über Schuld und Strafe, ohne hierbei an den Beschluß des Disziplinarausschusses gebunden zu sein. Den Beschuldigten steht es frei, zur betreffenden Sitzung des Landesschulrats persönlich zu erscheinen, dem Vortrag des Berichterstatters beizuwohnen und das Wort zu seiner Verteidigung zu ergreifen.

Der Landtag in Steiermark faßte im März 1907 folgende Beschlüsse, die geeignet sind, die materielle Lage der steiermärkischen Lehrerschaft etwas zu verbessern: 1. An den Schulen der dritten Ortsklasse wird dem Lehrpersonal, insofern es den Anfangs-

gehalt von 1000 Kronen bezieht, auf die Dauer dieses Bezuges eine in die Pension nicht einrechenbare außerordentliche Zulage von 200 Kronen gewährt, die bei Erreichung der ersten Dienstalterszulage zu entfallen hat. 2. Den definitiven Lehrpersonen wird nach Maßgabe der nachfolgenden Bestimmungen eine in der Pension nicht einrechenbare Teuerungszulage bewilligt; a) Anspruch auf eine solche Teuerungszulage haben jene definitiven Lehrpersonen einschließlich der weiblichen Lehrkräfte, die in der dritten Ortsklasse nicht mehr als 1800 Kronen bzw. bei den weiblichen Lehrkräften nicht mehr als 1600 Kronen, in der zweiten nicht mehr als 2200 Kronen bzw. nicht mehr als 2000 Kronen, in der Stadt Graz nicht mehr als 2500 Kronen bzw. nicht mehr als 2300 Kronen Gehaltsbezüge haben. In den Gehaltsbezug ist im Sinne dieser Vorschrift weder die Funktionszulage des Schulleiters noch auch ein Naturalquartier bzw. Quartieräquivalent einzubeziehen; b) unter der Voraussetzung sub Punkt 1 erhalten die definitiven Lehrpersonen die nach dem Schema bemessenen Teuerungszulagen, und zwar: in Graz definitive Lehrer, verheiratet, 180 Kronen, ledig, 150 Kronen, definitive Lehrerinnen 120 Kronen, definitive Lehrer in der ersten Ortsklasse, verheiratet, 150 Kronen, ledig, 130 Kronen, Lehrerinnen 100 Kronen, verheiratete Lehrer in der zweiten Ortsklasse 130 Kronen, ledige 110 Kronen, Lehrerinnen 80 Kronen, verheiratete Lehrer in der dritten Ortsklasse 110 Kronen, ledige 90 Kronen und Lehrerinnen 60 Kronen. 3. Dem Landesausschuß wird ein Kredit von 40000 Kronen für das Jahr 1907 zum Zwecke einer außerordentlichen Einreihung von Schulen dritter Ortsklasse in solche der zweiten Ortsklasse zur Verfügung gestellt und der Landesausschuß beauftragt, diese Maßnahme im Einvernehmen mit dem steiermärkischen Landesschulrat durchzuführen. Ferner wurden: ein Betrag von 10000 Kronen zur Einreihung von Schulen der zweiten in die erste Ortsklasse gewidmet, die Mindestpensionen der vor Geltung des Gesetzes vom 30. Dezember 1901 pensionierten Lehrpersonen und Lehrerwitwen, die unter 600 Kronen betragen, auf diesen Betrag ergänzt. Bisher gebührte nur der Witwe oder in Ermanglung einer solchen den ehelichen Kindern einer in aktiver Dienstleistung verstorbenen Lehrperson ein Konduktbeitrag von 500 Kronen. Nunmehr wurde der Kreis der Bezugsberechtigten erweitert, wie folgt: Sind in Ermanglung einer Witwe oder ehelicher Kinder andre Personen in der Lage, nachzuweisen, daß sie das verstorbene Mitglied des Lehrstandes vor seinem Tod gepflegt oder die Beerdigungskosten aus Eigenem bezahlt haben, so kann der Landesschulrat auch diesen Personen das Sterbequartal zur Auszahlung anweisen. Der Witwe oder in Ermanglung einer solchen den ehelichen Kindern einer im Ruhestand verstorbenen Lehrperson kann als Beitrag zur Bestreitung der Beerdigungskosten ein Konduktsbeitrag von 300 Kronen vom Landesschulrat angewiesen werden.

Auch der Landtag von Salzburg hat sämtlichen Lehrkräften des Landes Teuerungszulagen von 100 bis 120 Kronen in Form der Erhöhung des Quartiergeldes oder der Funktionszulage gewährt.

Der Landtag in der Bukowina hat im Jahr 1905 ein Lehrergehaltsgesetz beschlossen, das die Lehrpersonen in ihren Bezügen den vier untersten Rangsklassen der Staatsbeamten gleichstellt. Das Gesetz wurde aber nicht sanktioniert, weil die Bedeckung für die Mehrauslagen nicht in der von der Regierung gewünschten Weise erfolgt war. Diesem Wunsch wurde nunmehr Rechnung getragen und in der Sitzung am 5. Oktober 1907 der Antrag einstimmig angenommen: „Der Landtag

erachtet für den Fall der Sanktion des Propinationsaufhebungsgesetzes die Bedeckung für die von ihm beschlossene Neuregelung des Diensteinkommens und der Pensionen des Lehrpersonals an den öffentlichen Volks- und Bürgerschulen als derart sichergestellt, daß diese Regelung ohne weitere Belastung der Steuerträger durchgeführt werden kann. Er erwartet daher mit Sicherheit die Sanktionierung des Lehrergehaltsgesetzes. Bis zu diesem Zeitpunkt wird in voller Würdigung der mißlichen materiellen Lage der Lehrerschaft vom 1. November 1907 an dem erwähnten Lehrpersonal eine weitere Erhöhung der bisherigen Teuerungszulage nach Maßgabe der folgenden Bestimmungen bewilligt: Alle definitiv angestellten Lehrpersonen erhalten eine Teuerungszulage, die für die Lehrpersonen der zweiten Gehaltskategorie (Lehrer und Lehrerinnen) mit 400 Kronen und für jene der dritten Gehaltskategorie (Unterlehrer und Unterlehrerinnen) und zwar in der ersten Gehaltsstufe mit 300 Kronen und in der zweiten Gehaltsstufe mit 200 Kronen jährlich bemessen wird. Provisorisch angestellte Lehrer und Lehrerinnen, provisorisch angestellte Unterlehrer und Unterlehrerinnen, die nur das Reifezeugnis besitzen, erhalten eine Teuerungszulage von 180 Kronen. Definitiv angestellte Lehrer, Lehrerinnen, Unterlehrer und Unterlehrerinnen, denen das Recht auf eine Naturalwohnung bzw. auf die hiefür gebührende Quartiergeldentschädigung nicht zusteht, erhalten einen Quartiergeldbeitrag, der für die Lehrpersonen der zweiten und dritten Gehaltskategorie je 200 Kronen beträgt. Für jene Lehrpersonen, die im Genuß der dritten, vierten, fünften und sechsten Dienstalterszulage stehen, wird diese Dienstalterszulage um je 100 Kronen jährlich erhöht. Nach den Mitteilungen des Präsidenten Dr. Bleyleben im Finanzausschuß wird die Regierung nunmehr das Lehrergehaltsgesetz der Sanktionierung unterbreiten, so daß die Lehrkräfte der Volksschulen in der Bukowina die ersten sind, die nach dem Schema der Staatsbeamten bezahlt werden.

Der Landtag von Böhmen führte der Erledigung zu: Die Gesetzesvorlage betreffs der Entschädigung der Städte mit eigenem Statut (Prag und Reichenberg) im Fall von Eingemeindungen benachbarter Orte für die damit zu übernehmenden Schullasten; die Novelle zum Katechetengesetz (Herabsetzung der wöchentlichen Stundenzahl und Erhöhung bzw. Feststellung der Remunerationen für Überstunden und für Seelsorgegeistliche); die Erhöhung der Remunerationen der Nebenlehrer an den Volks- und Bürgerschulen (von 35 auf 50, bzw. von 40 auf 60 Kronen pro Stunde und Jahr) und das Normale für die Altersversorgung der Berufs-Nebenlehrer und -Nebenlehrerinnen.

Die Gemeindevertretung von Feldkirch in Vorarlberg hat die Bezüge der Lehrkräfte zeitgemäß erhöht. Ein Volksschullehrer erhält nunmehr einen Grundgehalt von 2000 Kronen und acht Quinquennalzulagen zu je 200 Kronen, die in die Pension eingerechnet werden. Die städtischen Lehrerinnen bekommen einen Grundgehalt von 1500 Kronen und sechs Quinquennalzulagen zu je 100 Kronen. Die Feldkirchner haben hiemit den Beweis für das Verständnis der Rochowschen Mahnworte erbracht: „Auch die Schule ist ein Tempel Gottes. Der Mann, der das verantwortungsvollste, wichtigste und schwerste Amt, das ein Mensch hienieden bekleiden kann, auf seinen Schultern trägt, darf nicht am Hungertuch nagen. Seine Arbeit muß bezahlt werden, denn sie trägt die höchsten Zinsen."

Auf Grund einer Allerhöchsten Entschließung hat das Ministerium für Kultus und Unterricht bezüglich der Lehrerinnen an staat-

lichen gewerblichen Unterrichtsanstalten verfügt, daß die Bestellung solcher Lehrerinnen hinfort in der Regel durch Vertrag gegen eine fallweise festzusetzende Jahresremuneration und eine dreimonatliche Kündigung zu erfolgen hat. Jeder derart bestellten Lehrerin erwächst nach Erreichung eines Lebensalters von mindestens 35 Jahren und mit Ablauf einer ununterbrochenen und tadellosen Dienstzeit von mindestens zehn Jahren bei eintretender Dienstuntauglichkeit oder ohne deren Verschulden erfolgter Dienstenthebung ein Pensionsanspruch, der nach den allgemeinen Pensionsnormen zu beurteilen ist. Der Bemessung der Pension sind 80 Prozent der zuletzt bezogenen Jahresremuneration, jedoch niemals ein höherer Betrag als 2200 Kronen, zugrunde zu legen. Der normalmäßige Ruhegenuß einer Lehrerin darf nicht geringer als mit dem Betrag von 600 Kronen bemessen werden. Den derzeit in Dienstesverwendung stehenden Lehrerinnen, sowie jenen, bei denen dies in der Folge der Fall ist, ist ihre gesamte im Lehramt an staatlichen Unterrichtsanstalten zurückgelegte Dienstzeit, insofern sie eine ununterbrochene und tadellose war, und zwar vom Tag des Dienstantritts nach erfolgter dekretmäßiger Bestallung, anzurechnen. Die ehelichen oder durch die nachgefolgte Ehe legitimierten elternlosen und unversorgten Waisen erhalten nach Maßgabe der Grundsätze der allgemeinen Pensionsnormen für Staatsbedienstete eine Waisenpension, die mit dem fünften Teil des für die Ruhegebühr der verstorbenen Mutter als maßgebend bezeichneten Betrages, mindestens aber mit dem Betrag von 200 Kronen zu bemessen ist. In besonders rücksichtswürdigen Fällen können vom Ministerium sowohl den Lehrerinnen als deren Waisen auch vor Eintritt der Pensionsberechtigung Abfertigungen bewilligt werden, die jedoch den Betrag von zwei Monatsraten der letzten Jahresremuneration nicht übersteigen dürfen. Der Anspruch auf Pension erlischt in allen Fällen, in denen auch für Staatsbeamte und pensionsfähige Diener die Pensionsberechtigung aufhört, insbesondere nach dem freiwilligen Austritt, z. B. durch Kündigung seitens der Lehrerin und außerdem im Fall der als Disziplinarmaßregel erfolgten Kündigung des Dienstvertrags.

VI. Personalien.

Am 11. November 1906 starb der o. ö. Professor der Philosophie und Pädagogik an der Universität in Wien und Vorsitzende des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, Dr. Theodor Vogt, im 71. Lebensjahr. Geboren zu Schirigswalde in der Oberlausitz, besuchte er das Gymnasium in Dresden und Prag und studierte dann in Wien Philologie (unter Bonitz) und Philosophie (unter Lott); 1865 habilitierte er sich an der Wiener Universität für Pädagogik. Er veröffentlichte viele philosophische und pädagogische Schriften.

Am 14. November 1906 starb zu Wien kaiserl. Rat Raimund Hofbauer, Bezirksschulinspektor des ersten Wiener Inspektionsbezirkes; die Leichenfeier fand am 17. November statt. Er wurde am 28. November 1838 zu Sievering als Sohn eines Lehrers geboren. Sein Vater starb frühzeitig und hinterließ eine Witwe mit drei Kindern. Bald war Raimund der Mutter treueste Stütze. Trotz mißlicher finanzieller Verhältnisse absolvierte er die Realschule und die Lehrerbildungsanstalt, besuchte er den damaligen höheren Bildungskurs für Lehrer

und erwarb die Lehrbefähigung für Unterrealschulen. Hofbauer gehörte seit seinem 17. Lebensjahr dem Lehrstand an, seit 1875 wirkte er als Bezirksschulinspektor und wurde durch Verleihung des Titels eines kaiserl. Rats und des Franz-Josef-Ordens ausgezeichnet.

Hofbauer war ein vortrefflicher Methodiker. Humorvoll und frei von jeglicher Pedanterie, verstand er es jederzeit, bei seinen Beurteilungen der Lehrkräfte den Nagel auf den Kopf zu treffen. Er war ein Freund der Lehrer, ihr gütiger Berater, ein arbeitsfreudiger Schulmann.

Am 19. Januar 1907 starb zu Landskron in Böhmen der Bürgerschuldirektor und emer. Bezirksschulinspektor Adolf Gloger im 70. Lebensjahr. Im Jahr 1864 trat er nach Absolvierung der Gymnasial- und Universitätsstudien in den Schuldienst und wurde 1869 zum Bezirksschulinspektor ernannt, in welcher Stellung er durch 20 Jahre wirkte. Seit 1871 war er Direktor der Knabenvolks- und Bürgerschule in Landskron. Als wohlwollender Vorgesetzter und warmer Freund der ihm anvertrauten Jugend war er allgemein beliebt. Zahlreiche Lehrervereine hatten den einer alten Lehrerfamilie entstammenden hochgebildeten Mann zu ihrem Ehrenmitglied ernannt.

Am 27. Februar 1907 verschied in Graz der allgemein hochgeachtete Pädagoge Theodor Vernaleken im 95. Lebensjahr. Er prägte unserem Schulwesen auf manchem Gebiet den Stempel seines Geistes und seines mannhaften Charakters auf; seine Anregungen sind heute noch im Unterricht fruchtbringend. Geboren am 28. Januar 1812 zu Volkmarsen, ging Vernaleken nach Beendigung seiner Studien in die Schweiz, wirkte als Lehrer in Winterthur, dann in Zürich, wo er persönlich mit Ferdinand Keller und brieflich mit Jakob Grimm und Ludwig Uhland in Verkehr trat. Seine ersten Schriften über Grammatik erregten die Aufmerksamkeit des damaligen Ministerialrats Exner, über dessen Verwendung ihm Minister Graf Leo Thun die Professur für deutsche Sprache am Wiener Polytechnikum verlieh. Im Jahr 1850 kam Vernaleken nach Wien, wo ihm Gelegenheit geboten war, dem bisher ausschließlich formell betriebenen deutschen Sprachunterricht auch einen Inhalt zu geben. Zunächst verfaßte er Sprach- und Lesebücher für die Volksschulen. Als später die selbständigen Realschulen in Wien errichtet wurden, übernahm er die Lehrstelle für deutsche Sprache an der Schottenfelder Realschule; hier führte er auch einen Kurs für Lehrer ein, arbeitete Lesebücher für Realschulen aus und erhielt gleichzeitig vom Schulbücherverlag den Auftrag, die bisher in diesem Verlag erschienenen Bücher umzuarbeiten und neue zu schaffen. Sein deutsches Lesebuch für die Unterrealschule sowie die Lesebücher für die oberen Klassen der Realschule und sein Literaturbuch fanden in vielen Auflagen weite Verbreitung. Gleichzeitig wandte er sich dem grammatikalischen und kulturgeschichtlichen Gebiet zu und es erschienen 1858 seine „Alpensagen", die „Mythen und Bräuche", ferner die Jakob Grimm gewidmete „Satzlehre". Im Jahr 1869 wurde er zum Bezirksschulinspektor ernannt und übernahm später die Leitung der Staats-Lehrerbildungsanstalt zu St. Anna in Wien, welches Amt er bis 1877 bekleidete. Außer den angeführten Werken sind noch zu nennen: „Österreichische Kinder- und Hausmärchen", „Spiele und Träume der Kinder in Österreich", „Deutsche Sprachrichtigkeiten und Sprachkenntnisse". Vernalekens Gattin war der letzte Sproß des Geschlechts der Zwingli.

In Wien starb am 16. April 1907 der ehemalige Direktor der Gremial-Handelshochschule, kaiserl. Rat, Professor Franz Villicus,

der sich als Verfasser guter Lehrbücher der Arithmetik und Geometrie einen guten Ruf erworben hatte.

Der 16. Mai 1907 war für Mauerkirchen in Ober-Österreich ein Festtag. Er war nicht rauschendem Vergnügen gewidmet, sondern es galt, in einer ernsten Feier einen Mann zu ehren, dessen Name schon zur Zeit der Kaiserin Maria Theresia allgemein bekannt war. Die Gedenktafel*) des großen Pädagogen Franz Michael Vierthaler, geboren am 25. September 1758 zu Mauerkirchen, wurde enthüllt. Das Schulhaus, an dem sie angebracht ist, war an diesem Tag reich geschmückt und mehrere hundert Teilnehmer hatten sich zur Festlichkeit eingefunden. Die Festrede hielt Konrad Lindenthaler, Übungsschullehrer an der Staats-Lehrerbildungsanstalt in Salzburg. Da sie für den Biographen manchen wertvollen Wink bietet, halte ich es für ratsam, das Wesentlichste aus ihr hier wiederzugeben. Lindenthaler führte u. a. aus: „Franz Michael Vierthaler verlebte in Mauerkirchen seine Kinderzeit. Sie muß wohl eine sonnige gewesen sein, weil sie in ihrer Helle durch das ganze Leben des seltenen Mannes schimmert. Hier empfing der genial veranlagte Knabe die ersten tiefen und formenden Eindrücke der Natur, einer Natur, die der harmonische Ausklang der wilden Bewegung der ragenden Gesteinsmassen im Süden ist, einer Natur, die der Ruhe nach dem Sturm der Leidenschaften gleicht und in ihrer Eigenart empfindsame und eindrucksfähige Menschenkinder zu heiteren, sanften und arbeitsamen Wesen bilden kann. Hier hat der kleine Vierthaler zuerst seine Wanderzüge und Entdeckungsreisen in Wald, Feld und Flur gemacht, hier hat er die Vögel belauscht und ihre Sprache verstehen gelernt, hat den Sinn für Natur als ein echtes Sonntagskind aufgenommen. Seine helle Stimme übertönte die seiner Kameraden, sein heller Geist machte sich noch mehr bemerkbar, und so beschlossen Schullehrer und Pfarrer, Michel in die ‚Studi‘ zu schicken. Der Vater, ein ehrsamer Maurermeister, hatte die Mittel nicht, für seinen Sohn Kost und Wohnung zu bestreiten. Der junge Vierthaler mußte für Kost, Pflege und Ausbildung selbst sorgen; er wurde Sängerknabe bei den Benediktinern in Michaelbeuern und wurde nach einem Jahr in die erzbischöfliche Hofkapelle in Salzburg eingereiht. Hier absolvierte er Gymnasium und Universität, hier erwarb sein kluger Geist die Ausdrucksmittel in der Muttersprache sowie in den klassischen Sprachen. Aber trotz der Schärfe seines Verstandes bewahrte Vierthaler den unerschöpflichen Schatz eines tiefen Gemüts. Ja, Vierthaler war mehr Gemüts- als Verstandesmensch. Jede seiner Taten, jede Seite seiner Werke zeigt uns dies. Im ‚Geist der Sokratik‘ faßt er das Wesen seiner Denkart, indem er sagt: ‚Wir bleiben kalt bei kalten Schlüssen, sie sausen schwach um unser Ohr; wer unser Herz erst überwand, gewinnt auch leichtlich den Verstand.‘ Durchblättern wir Vierthalers Schriften, so stoßen wir bei der Schilderung von Männern, die ihm sympathisch waren, immer wieder auf das Urteil: Dieser ist ein Mann von Kopf und Herz. Nach Vollendung seiner akademischen Studien begann Vierthaler zunächst eine wissenschaftliche Laufbahn einzuschlagen; er verfaßte die

*) Die Marmortafel ist über 1 m lang und mehr als $^1/_2$ m breit; auf ihr befindet sich rechts in Relief der in Lebensgröße dargestellte Kopf Vierthalers; die linksseitige Inschrift lautet: „Dem großen Salzburger Pädagogen und besten Vater der Waisen in Wien Franz Michael Vierthaler, geboren am 25. September 1758 in Mauerkirchen“. Das Relief wurde von dem k. u. k. Hauptmann Loibolt ausgeführt.

‚Philosophische Geschichte der Menschheit'. Die reichen Kenntnisse des Verfassers, die Vertrautheit mit den alten Klassikern, die schöne Form der Darstellung fanden allgemeinen Beifall. Die öffentliche Meinung bezeichnete ihn damals als einen jungen Mann, ‚den man nur in Bibliotheken und Buchhandlungen sehe'. Vierthaler scheint aber diese Stätten leichten Herzens mit der Schulstube vertauscht zu haben. Der regierende Fürsterzbischof Hieronymus Graf von Colloredo faßte den Entschluß, das Schulwesen in Salzburg zu verbessern. Er bedurfte zur Schulreform eines Mannes von hoher wissenschaftlicher Bildung, eines Mannes, dem die Schule nicht fremd war. Vierthaler konnte auch der zweiten Forderung genügen, denn er hatte bereits durch vier Jahre als Instruktor an der Pagerie in Salzburg, einer Anstalt für adlige Jünglinge, gewirkt. Im Jahre 1790 trat Vierthaler seine Stellung als Direktor des neuen Schullehrerseminars in Salzburg an und entfaltete bald als Lehrer der zukünftigen Lehrer eine überaus hingebungsvolle, von hoher Begeisterung inspirierte Tätigkeit. Er schrieb die Lehrbücher, wie z. B. ‚Elemente der Methodik und Pädagogik'. Aber die reiche Tätigkeit am Lehrerseminar genügte ihm noch nicht. Er war sich bewußt, daß auch die Geistlichkeit eine erhöhte Anteilnahme am Schulwesen nehmen müsse, um es zu fördern. Vierthaler hielt nun den jungen Geistlichen im Priesterhaus Vorträge über Katechetik, und so entstand sein Werk ‚Geist der Sokratik', ein Buch, in dem uns noch heutzutage alles anspricht, was Vierthaler mit seinen Worten sagte; ein Buch, über das uns ein Lächeln ankommt, wenn wir beachten, wie sich der Verfasser alle Mühe gibt, seinen Gedanken unter großem Aufwand von Gelehrsamkeit mühsamen Ausdruck durch viele Stellen der alten Klassiker zu geben. Hätte uns Vierthaler mit eigenen Worten gesagt, was er sagen wollte, so wäre das Buch ‚Geist der Sokratik' mehr im Geist der Sokratik gewesen und vielleicht das beste seiner Werke geworden. Gute Lehrer heranzubilden und die jüngeren Geistlichen dauernd an die Schule zu fesseln — diese beiden Riesenaufgaben genügten Vierthaler nicht. Um das Volksschulwesen noch mehr zu befestigen, zog er auch den Beamtenstand in den Bann seiner Ansichten und er brachte es so weit, daß alle Aspiranten des Staatsdienstes im Fürsterzbistum Salzburg sich über den fleißigen Besuch seiner öffentlichen pädagogischen Vorlesungen ausweisen mußten. Als Frucht dieser Vorlesungen wurden die ‚Elemente' in wissenschaftliche Form gekleidet und erschienen 1794 als ‚Entwurf einer Schulerziehungskunde'. Im Jahre 1803 wurde Vierthaler Direktor sämtlicher Volksschulen im Lande Salzburg. Mit Takt wußte er die Gemeinden für seine Reformen zu gewinnen, nichts überstürzte er. Einheitliche Lehrbücher für alle Schulen des Landes wurden ausgearbeitet, Feiertagsschulen eingerichtet, moralisierende Kinderschriften verfaßt. Äußerlichkeiten abgeneigt, Verstandesbildung der Herzensbildung nachstellend, war Vierthaler kein Anhänger der damals in Österreich in hohem Ansehen stehenden Felbigerschen Methode. In hohem Ansehen — war sie doch direkt von der Heckerschen Anstalt in Berlin importiert! Und in Berlin wohnten die Sieger, wohnte der große Friedrich, der so groß und klug war, seine Nachbarn so lange zu bekriegen, bis Schlesien ihm gehörte. Maria Theresia haßte mit ihrem ehrlichen Frauengemüt den kalten König, aber sie erbat sich von ihrem großen Feind den Abbé Felbiger als Generaldirektor des Schulwesens nach Wien. Den österreichischen Schulen wurde dadurch die Pädagogik des Siegers aufgeprägt und bis in die siebziger Jahre des vorigen Jahrhunderts krankte die österreichische Volksschule

an der dressierenden Richtung, die ihr Felbiger nach dem Berliner Muster gegeben hatte. Das Wort ‚Pädagogik des Siegers‘ lehrt uns begreifen, weshalb Vierthaler nur der große Pädagoge Salzburgs und nicht ganz Österreichs ist, trotzdem seine Ansichten die Bedürfnisse der Deutschen in Österreich, insbesondere jene der Alpenländer, einzig treffen. Die preußischen Soldaten hatten in jenen traurigen Kriegsjahren einen zu großen und nachhaltigen Respekt eingeflößt. Wohl wurde Salzburg im Jahre 1805 ein Kronland Österreichs, wohl übersiedelte Vierthaler bald darauf nach Wien, aber von dem Mann, der dazu berufen gewesen wäre, das österreichische Schulwesen in die Bahnen einer verinnerlichten, unserem Volkstum genau entsprechenden Erziehungs- und Unterrichtsweise zu lenken, von diesem Mann wurde in Wien sozusagen nur die Herzensseite ausgenutzt; Vierthaler zog im Jahre 1807 in Wien als Waisenvater — statt als Generaldirektor des gesamten Schulwesens — ein. Zwanzig Jahre wirkte er als Vater und Erzieher der Waisenkinder in Wien unter großzügigen Verhältnissen. Trotz harter Kriegszeit, Franzosennot und Mißlichkeiten aller Art wußte er seine Pflegekinder vor Mangel zu schützen und die begabten unter ihnen entsprechenden Berufen zuzuführen. So hatte Vierthaler seine Laufbahn mit der Wissenschaft begonnen und mit den Werken der Barmherzigkeit beendet."

In Wien verschied am 19. Mai 1907 der pädagogische Schriftsteller Thaddäus Devidé im 77. Lebensjahr. Devidé war am 11. Juni 1830 in Reichenberg (Böhmen) geboren, wo sein Vater als Hauptschullehrer von 1830—1843 gewirkt hatte.

Nach einer nahezu fünfzigjährigen Tätigkeit an der technischen Hochschule in Brünn schied am 7. Juli 1907 Hofrat Nießl v. Mayendorf, Professor der Geodäsie und Astronomie, von seinem Amt, ein trefflicher Gelehrter, ein treuer Freund der Lehrer. Durch viele Jahre wirkte er auch als Votant im mährischen Landesschulrat zum Besten der Lehrerschaft.

Am 12. November 1907 verschied der Professor an der Staats-Lehrerbildungsanstalt in Wien, Dr. Theodor Hein, geboren 1841 zu Wien als Sohn eines Magistratsrats. Er studierte an der Wiener Universität Naturwissenschaften, erwarb 1864 das Diplom als Magister der Pharmazie und wurde 1867 zum Doktor der Chemie promoviert. Im Jahr 1869 erwarb er das Lehrbefähigungszeugnis für Mittelschulen und wirkte dann an den Staatsrealschulen in Troppau und Wien und seit 1881 als Professor an der Staats-Lehrerbildungsanstalt in Wien. Sein gründliches Wissen kam seiner Lehrtätigkeit trefflich zustatten. Sein Lieblingsfach war Botanik; die Flora Nieder-Österreichs und Schlesiens verdankt ihm manche Bereicherung. Von seinen wissenschaftlichen Arbeiten verdienen Erwähnung: die Aufsätze in den Berichten der Akademie der Wissenschaften über Pseudomorphosen, die Synthese des Hydroxylamins, die Aufsätze in der Zeitschrift der zoologisch-botanischen Gesellschaft in Wien über seltene Pflanzen Wiens und über die Laubmoosflora des Troppauer Kreises. An der Staats-Lehrerbildungsanstalt in Wien hielt er mehrere Jahre hindurch gut besuchte Vorträge über Experimentalchemie, wobei er Gelegenheit fand, seine reichen Erfahrungen auf dem Gebiet der Chemie zu verwerten. Er war seinem Beruf treu und eifrig ergeben, nicht viel Freude ward ihm beschert, mehr der Bitterkeit.

C. Die Schweiz.

Von Schuldirektor **Ed. Balsiger** in Bern.

I. Die Förderung des Bildungswesens durch den Bund.

Für das Unterrichtswesen wurden in der 3,3 Millionen Einwohner zählenden Schweiz im Jahre 1905 66,2 Millionen Franken verwendet. An dieser Summe war der Bund mit 5,6 Millionen Franken beteiligt, während die Kantone und die Gemeinden ihrerseits je 30,3 Millionen beitrugen. Im Durchschnitt wird in der Schweiz pro Jahr für einen Primarschüler 80 Franken — für einen Sekundarschüler 125 Franken ausgegeben.

1. Im Berichtsjahr 1907 hat die einzige vom Bund selbst gegründete (1854) und unterhaltene Lehranstalt, das eidgenössische Polytechnikum, abermals eine große Frequenz zu melden. Die Gesamtfrequenz im Studienjahr 1906/07 betrug 1281 reguläre Studierende und 919 Zuhörer, diese zum größten Teil für die VII. Abteilung „Freifächer"; total 2200 Zuhörer. Von den regulären Studenten waren der Herkunft nach 771 Schweizer, 510 Ausländer. Mit Abgangszeugnis absolvierten 288 Schüler die Kurse; von 182 Bewerbern bestanden 159 die Diplomprüfung: Architekten 14, Ingenieure 38, Mechanisch-technische Abteilung 48, Chemisch-technische Schule 30, Forstschule 5, Landwirte 10, Kulturingenieure 4, Fachlehrer mathematisch-physikalischer Richtung 3, naturwissenschaftlicher Richtung 7.

Der Lehrkörper des Polytechnikums zählte im Berichtsjahr 65 Professoren, 5 Hilfslehrer, 41 Titularprofessoren und Privatdozenten und 75 Assistenten (inkl. Privatassistenten). Durch Tod und Rücktritt sind Lücken entstanden, die ungesäumt durch Ernennung neuer Lehrkräfte wieder besetzt wurden. Unter den aus Gesundheitsrücksichten von der Lehrtätigkeit zurückgetretenen Professoren sei an dieser Stelle Dr. Otto Hunziker genannt, der für seine Fächer Pädagogik und Kulturgeschichte zugleich Professor an der Universität und Fachlehrer am Lehrerseminar in Küsnacht war und jahrzehntelang eine ungewöhnlich reiche Tätigkeit im Gebiet der schulgeschichtlichen Forschung und Publikation entwickelt hat. Er war seinerzeit Referent über die Schweiz im vorliegenden Pädagogischen Jahresbericht. — Laboratorien und Institute erfreuten sich sehr starker Frequenz; beispielsweise zählten die Maschinenlaboratorien 213, die analytisch-chemischen Laboratorien 162, die elektrotechnischen 120 Praktikanten. Durch Geschenke (832) und Neuanschaffungen haben sich die Sammlungen der polytechnischen Schule ansehnlich vermehrt. Die Bibliothek weist einen Gesamtbestand von 67516 Bänden auf. Das größte Vermächtnis fiel der Schule zu in dem Legat des Herrn Albert Barth im Betrage von 400000 Franken; es soll als Spezialfonds unter dem Namen „Albert Barth-Stiftung" verwaltet und verwendet werden

zur Förderung der wissenschaftlichen Tätigkeit der Professoren durch Beiträge an die Ausführung wissenschaftlicher Arbeiten, Studienreisen, sowie zur Unterstützung würdiger Studierender schweizerischer Nationalität am eidgenössischen Polytechnikum durch Beiträge an wissenschaftliche Exkursionen und durch Verleihung von Studien- und Reisestipendien.

Die Frage der Reorganisation der polytechnischen Schule ist im Berichtsjahr so weit gefördert worden, daß der Schulrat vom schweizerischen Departement des Innern (unter dessen spezieller Leitung und Aufsicht die Schule steht) zu Beginn des Studienjahres 1907/08 den Auftrag erhielt, die Revision des Schulreglements an die Hand zu nehmen.

Die Annexanstalten, nämlich eine Materialprüfungsanstalt (natürliche und künstliche Bausteine, hydraulische Bindemittel, Metalle), eine Prüfungsanstalt für Brennstoffe (Bestimmung der Heizwerte) und eine Zentralanstalt für das forstliche Versuchswesen (Kultur- und Saatversuche), haben eine steigende Frequenz aufzuweisen und dehnen ihre praktische Kulturtätigkeit stets fort weiter aus zum Nutzen des Landes. So sind z. B. in der Materialprüfungsanstalt nicht weniger als 32938 Einzelversuche ausgeführt worden.

Im Versuchsgarten auf dem Adlisberg und in den Waldungen des Landes stehen gegenwärtig 424 Versuchsflächen in Betrieb. —

Das Polytechnikum hat im Berichtsjahre über einen Bundeskredit von 1126900 Franken verfügt.

2. Der Bund unterstützt durch namhafte alljährliche Beiträge die Bestrebungen und Arbeiten einzelner wie diejenigen von Vereinen auf auf den Gebieten der Wissenschaft und Kunst. So fördert er die Herausgabe von Chroniken und anderem Quellenmaterial zur Schweizergeschichte, die Herausgabe einer Quellenkunde der Schweizergeschichte, die Bibliographie der Landeskunde, das Idiotikon der deutschschweizerischen Mundarten, das Wörterbuch der Mundarten der romanischen Schweiz, die Veröffentlichungen der schweizerischen naturforschenden Gesellschaft (Gradmessung, geologische Karte der Schweiz, Studien der Tropenvegetation auf Java), die Verbreitung guter Schriften; die Arbeiten des Elektrotechniker-Vereins, die Bestrebungen des Zentralvereins für Hebung der Blindenfürsorge, diejenigen der Vereinigung für Heimatschutz u. a. m.

Die schweizerische Landesbibliothek verfügt über einen Jahreskredit von 91400 Franken, das schweizerische Landesmuseum für seine Verwaltung, die Vermehrung der Sammlungen und Gewinnung von Abgüssen, Nachbildungen und zeichnerischen Aufnahmen, sowie für Erhaltung und Erwerbung vaterländischer Altertümer über einen solchen von 228125 Franken. Behufs Förderung der Kunst wies die Bundeskasse einen Betrag von 100000 Franken an, der Gesellschaft für Erhaltung historischer Kunstdenkmäler einen Beitrag von 79575 Franken. Auch der Förderung der Musik (Gesangbildungskurse, Herausgabe von Liedersammlungen usw.) widmet der Bund seine Aufmerksamkeit. Für die Veranstaltung von Turnlehrerbildungskursen (Mädchenturnen) wurde dem schweizerischen Turnlehrerverein ein Beitrag von 4000 Franken gewährt.

3. Der Förderung des allgemeinen Schulwesens dienen die Bundesbeiträge an die Publikation des Jahrbuches für das schweizerische Unterrichtswesen (6000 Franken), an die Erstellung der Schulwandkarte der Schweiz (50000 Franken), an die Herausgabe guter Jugendschriften und an den Betrieb der schweizerischen permanenten Schulausstellungen.

Solche bestehen zurzeit in Zürich, Bern, Freiburg, Lausanne, Neuenburg, Luzern. Sie verfügen über einen Inventarwert von 355 000 Franken und dienen in mannigfacher Weise den Schulen des Landes durch leihweise Ausgabe von Lehr- und Veranschaulichungsmitteln, durch Sammlung neuer und zweckmäßiger Geräte und Lehrmittel, die dort eingesehen und geprüft werden können, wie durch Demonstrationen und Vorträge. Die größte dieser Ausstellungen ist Bern, die jüngste Luzern. Behufs Besprechung gemeinsamer Angelegenheiten und Aufgaben bilden die Vorstände einen Verein, der von Zeit zu Zeit unter Leitung eines „Vorortes" seine Konferenzen abhält. Der Bund gewährt den 6 Anstalten einen Jahresbeitrag von 14 000 Franken.

Seit 1905 hat der Bund der pädagogischen Prüfung der Rekruten eine Prüfung der turnerischen Befähigung beigefügt. Im Berichtsjahr sind die Resultate dieser Turnprüfung vom Herbst 1906, der zweitmaligen Erhebung, vom statistischen Bureau bearbeitet, im Druck erschienen. Nach der bezüglichen, vom Militärdepartement erlassenen Instruktion sind die Stellungspflichtigen auf ihre physische Leistungsfähigkeit zu prüfen im Weitsprung, im Heben eines Hantels von 17 kg Gewicht und im Schnelllauf auf eine Distanz von 80 m. Die Leistungen werden mit Noten von 1—5 taxiert, wobei 1 sehr gut bedeutet. Die Gesamtzahl der Stellungspflichtigen belief sich auf 28 248 Mann; davon haben die Turnprüfung bestanden 26 536 = 94%; 1712 Mann = 6% waren von der Prüfung dispensiert (Konstitutionsfehler oder Dispens von der pädagogischen Prüfung). Von der Gesamtzahl der Geprüften haben während ihrer Schulzeit 24% keinerlei körperliche Übungen betrieben, 12 852 (48%) hatten nur in der Schule regelmäßigen Turnunterricht erhalten und 7415 (28%) waren entweder Mitglieder eines Turn- oder Sportvereins oder Teilnehmer am militärischen Vorunterricht gewesen. Welchen Einfluß regelmäßig betriebene körperliche Übungen auf die Wehrfähigkeit und Volksgesundheit ausüben, lassen folgende Daten erkennen. Von der Gesamtzahl der Geprüften wurden 55% als diensttauglich erklärt, 13% zurückgestellt und 32% erwiesen sich als dienstuntauglich. Während von denjenigen Rekruten, die keine turnerische Ausbildung erhalten hatten, nur 48% als diensttauglich erklärt werden konnten, steigt die Zahl der Tauglichen bei denjenigen, die regelmäßigen Turnunterricht erhalten hatten, auf 52% und bei denjenigen, die nach der Schulzeit in einem Turn- oder Sportverein oder im militärischen Vorunterricht sich geübt hatten, auf 66%. Unter den turnerisch vorgebildeten Stellungspflichtigen weisen die Schüler von Sekundar- und höheren Mittelschulen mit regelmäßigem Turnbetrieb den günstigsten Prozentsatz der Tauglichen (70%) auf.

Was nun die erzielten Leistungen betrifft, so zeigt die Zusammenstellung der Noten, daß allerdings Unterschiede in der körperlichen Leistungsfähigkeit sich ergeben, je nachdem der junge Mann gar keinen Turnunterricht, nur Turnunterricht in der Schule oder außer diesem auch noch in einem Turn- oder Sportverein Anleitung und Übung gehabt hat. Die durchschnittliche Notensumme der Leistungen in den drei genannten Übungen (beste Leistung 3 Punkte, schwächste 15 Punkte) ist 9 für die erstgenannte, 8 für die zweite und 6 für die dritte Gruppe. Der geringe Unterschied zwischen der ersten und zweiten Gruppe zeigt unzweideutig, daß das Schulturnen, wie es jetzt betrieben wird (Zeitaufwand, Betrieb), seinem Zwecke in sehr bescheidenem Maße entspricht und jedenfalls in ganz unzulänglicher Art der allgemeinen körperlichen Ausbildung dient. Die Ursache dieses Mangels liegt einerseits in der

zu geringen Zeit, die für körperliche Übungen verwendet wird. Zwei Stunden pro Woche stehen in keinem Verhältnis zu dem übrigen Fachunterricht der Schule mit 26—30 Lehrstunden, der gegenüber dem natürlichen Bewegungsbedürfnis des wachsenden Organismus ein Übermaß von Hemmungen bedeutet, die durch die zwei Stunden in keinem Falle auszugleichen sind. Andererseits mag im Betrieb des systematischen Turnens selbst auch eine Einseitigkeit liegen, indem doch vorwiegend jede Bewegung auf Kommando vollzogen wird. Daß durch lange theoretische Erklärungen und durch formelle Einzelheiten viel Kraft ungebraucht gelassen und viel Zeit vergeudet wird, ist Tatsache. Es fehlt dem Schulturnen das individuell anregende Element, wie es sich einerseits in den Bewegungs- und Parteispielen, andererseits in Wettübungen, Laufen, Heben, Springen darbietet, mit anderen Worten in Übungen, die den ganzen Körper in Bewegung halten und der individuellen Initiative genügenden Spielraum gewähren, Lungen, Herz, Muskeln und Nerven stärkend und fördernd.

Seit vielen Jahren schon wird in Lehrerversammlungen, in Kreisen der Schulhygieniker und Ärzte dieser Mangel beklagt und werden Reformpostulate diskutiert und beschlossen, aber geändert wurde bis jetzt wenig. Was ohne die Rekrutenprüfung so manchem für des Kindes Wohlfahrt und Erziehung offenen Blick klar war, das haben diese Prüfungen nun bestätigt und unzweideutig erklärt: Der effektive Nutzen des bisherigen Schulturnens ist gering. Also muß Wandel geschaffen werden, und der findet sich in der Vermehrung der den körperlichen Übungen zu widmenden Zeit und in einem dem allseitigen Bewegungsbedürfnis entsprechenden Betrieb durch Einführung der Jugendspiele. In St. Gallen, Basel, Zürich und Bern sind bezügliche Reformen im Gange, zum Teil schon eingeführt. Für die städtische Jugend liegt eine Hauptschwierigkeit in dem Mangel an geräumigen Spielplätzen, bzw. in einer etwas größeren Entfernung solcher vom Zentrum der Stadt. Vielleicht wird aber dieser letztere vermeintliche Nachteil schließlich noch zu einem besonderen Vorzug, indem daraus die Nötigung erwächst, den körperlichen Übungen mehr zusammenhängende Zeit einzuräumen und der lieben Jugend die gute Gewöhnung des Wanderns beizubringen.

4. Die Bundessubvention zugunsten der Primarschule betrug auch im Berichtsjahre 2 084 000 Franken. Für die Verteilung dieser Summe waren die Bestimmungen der Vollziehungsverordnung vom 16. Januar 1907 — vide den letzten Jahresbericht — maßgebend. Es entfielen von dem genannten Betrag auf Errichtung neuer Lehrstellen 49 200 Franken, auf Bau und Umbau von Schulhäusern 403 500 Franken, auf Errichtung von Turnhallen und Turnplätzen resp. Anschaffung von Turngeräten 90 900 Franken, auf Lehrerbildung 99 900 Franken, auf Aufbesserung von Lehrerbesoldungen 1 080 500 Franken, auf Beschaffung von Schulmobiliar und Lehrmitteln 58 740 Franken, auf Gratisabgabe von Lehrmitteln an bedürftige Schüler 63 350 Franken, auf Nachhilfe bei Ernährung und Bekleidung armer Schulkinder 179 100 Franken, auf Erziehung schwachsinniger Kinder in den Jahren der Schulpflicht 58 930 Franken. Bezüglich der Auslegung der Vorschriften über die Verwendung dieser Unterstützung seitens der Kantone scheint nunmehr nahezu überall übereinstimmende Auffassung eingetreten zu sein. Nur in drei Fällen war die Bundesbehörde genötigt, Entscheide von grundsätzlicher Bedeutung zu treffen. Danach darf der Bundesbeitrag zur Anschaffung von Büchern für die Jugendbibliothek

verwendet werden, da solche als allgemeine Lehrmittel anzusehen sind. In einem anderen Falle wurde entschieden, daß der Beitrag verwendet werden dürfe auf die Herstellung eines Weihers, der im Sommer als Bade- und Schwimmbassin für die Primarschule, im Winter als Schlittschuhbahn benutzt werden kann. In einem dritten Falle wurde verfügt, der Bundesbeitrag dürfe auf den Bau eines Schulgebäudes für die Fortbildungs- und Ergänzungsschulkurse verwendet werden, abgesehen davon, daß zeitweilig derselbe Bau auch für die Kurse der Handwerkslehrlinge in Anspruch genommen werde.

Das durch die hochherzige Vergabung der Frau Berset-Müller unter Aufsicht und Verwaltung der Bundesbehörde gegründete Altersasyl für schweizerische Lehrer, Lehrerinnen und Lehrerswitwen, Berset-Müller-Stiftung genannt, beherbergte im Berichtsjahre 12 Pfleglinge, die sich anscheinend wohl befinden unter der sorgsamen Verwaltung und Leitung der Vorsteherin und der ihr zur Seite stehenden Kommission. Die Ausgaben betrugen 16400 Franken. — Das Asyl ist auf dem schönen Landgut der Donatorin im Melchbühl bei Bern eingerichtet.

5. Der Berufsbildung hat der Bund im Berichtsjahre neuerdings gesteigerte Aufmerksamkeit und Unterstützung gewährt. Für das kommerzielle Bildungswesen kamen 677260 Franken, für gewerbliche und industrielle Berufsbildung 1282000 Franken — dazu noch 100000 Franken an Beiträgen zugunsten des schweizerischen Gewerbevereins, des Arbeitersekretariats und der Sozialgesetzgebung — und für die hauswirtschaftliche und berufliche Bildung des weiblichen Geschlechts 368000 Franken zur Verwendung.

Die Bestrebungen des Bundes, die Entwicklung der kaufmännischen Bildungsanstalten zu begünstigen, werden von den meisten Kantonen unterstützt, sei es durch Errichtung von Handelsschulen oder durch gesetzgeberische Maßnahmen über das praktische Lehrlingswesen und den kaufmännischen Fortbildungsschulunterricht. Handelshochschulen gibt es in Zürich, Freiburg, St. Gallen, Basel. Es ist vorauszusehen, daß die höheren kaufmännischen Studien in der Schweiz in den nächsten Jahren einen wesentlichen Aufschwung nehmen werden. Eigentliche Handelsschulen (höhere Mittelschulstufe) zählt die Schweiz nunmehr 24. Zwei neuerrichtete, Chur und St. Immer, sind im Berichtsjahre in die Reihe der vom Bund unterstützten Anstalten eingetreten. 1892 waren es im ganzen sechs. Die meisten dieser Handelsschulen zählen drei Jahreskurse. Acht sind nur Jünglingen zugänglich, sieben nur für Mädchen bestimmt; die neun übrigen nehmen beide Geschlechter auf. Die meisten sind mehr oder weniger eng mit Gymnasien, Real- oder Sekundarschulen verbunden. Im Jahre 1892 zählten die sechs Handelsschulen 407 Schüler und Schülerinnen; im November 1907 waren es im ganzen 2969, darunter 849 Mädchen.

Auch die kaufmännischen Fortbildungsschulen sind in gedeihlicher Entwicklung begriffen. Die 72 Schulen, die unter der Ägide des schweizerischen kaufmännischen Vereins Unterricht erteilen und die 21 weiteren Schulen, die von Gemeinden oder anderen Vereinen unterhalten und vom Bund subventioniert werden, zählten im Berichtsjahre 11233 Schüler und erhielten vom Bund Beiträge, die zusammen die Summe von 190623 Franken ausmachen. Im Jahre 1902 betrug die Bundesunterstützung für diese Zwecke 29000 Franken. — Laut Verfügung des Departements dürfen fortan Schüler und Schülerinnen auch schon mit dem zurückgelegten vierzehnten Altersjahre in die unterste Klasse einer Handels-

schule aufgenommen werden. Ebenso ist die Vorschrift erlassen worden, daß die Schülerzahl einer Klasse in der Regel nicht mehr als 24 betragen soll.

Im August und September des Berichtsjahres hat in Lausanne ein internationaler Volkswirtschaftskurs stattgefunden, der von 117 Teilnehmern, wovon 50 Ausländer waren, besucht worden ist. Sein wichtigstes Ziel war das Studium der wirtschaftlichen Entwicklung der Schweiz und ihrer internationalen Handelsbeziehungen. Viele hervorragende Männer, Professoren, Politiker, Bundesräte, haben als Dozenten an diesem Kurse mitgewirkt. Ein zweiter Kurs dieser Art wird 1908 in Mannheim stattfinden. — An Stipendien hat der Bund im Jahre 1907 129 mit total 19492 Franken ausgerichtet; davon entfielen 87 auf Schüler und Schülerinnen der Oberklassen an Handelsschulen, während die übrigen 42 Stipendien Lehrern erteilt wurden, die entweder Handelshochschulen besuchten oder am internationalen Kurs in Lausanne sich beteiligten oder Studienreisen ausführten. Der Bund gedenkt künftig auch hervorragend tüchtigen diplomierten Schülern und Schülerinnen Reise- oder Studienstipendien anzubieten, um auch diese nützliche Richtung der Berufsbildung wirksam zu fördern.

Die gewerbliche und industrielle Berufsbildung hat namhafte Ausdehnung gewonnen, seitdem der Bund (1884) seine Unterstützung zu bieten begann. Im Jahre 1907 sind 345 Bildungsanstalten dieser Art mit einer Summe von 1170400 Franken seitens des Bundes unterstützt worden. Die Gesamtausgaben derselben betrugen 4030500 Franken. Die Frage, ob eine von einer liberalen Arbeiterunion unterhaltene gewerbliche Schule vom Bund auch zu unterstützen sei, wurde vom Bundesrat in verneinendem Sinne entschieden. Ein Bundesratsbeschluß vom 3. Juli 1906, der sich auf die Errichtung und Leitung hauswirtschaftlicher Kurse durch religiöse und politische Korporationen, die um die Bundessubvention eingekommen, aber abgewiesen worden waren, bezog, kam hier konsequenterweise zur Anwendung. Jener Beschluß lautet dahin, es seien diejenigen Veranstaltungen, welche von politischen Verbänden geleitet werden, in analoger Weise wie die auf konfessioneller Grundlage beruhenden zu behandeln, d. h. nicht zu unterstützen, solange sie nicht auf politisch wie konfessionell neutrale Grundlage sich stellen. 220 Stipendiaten haben 18950 Franken Bundesmittel als Beitrag zur Förderung ihrer Berufsbildung erhalten. Für besondere Unternehmungen, wie Fachkurse für Lehrer an Fortbildungs- und Handwerkerschulen, Wanderlehrinstitute (St. Gallen), Lehrlingsprüfungen, Handfertigkeitsunterricht usw., sind aus Bundesmitteln 36600 Franken gewährt worden.

Für die hauswirtschaftliche und berufliche Bildung des weiblichen Geschlechts sind in 361 Bildungsanstalten und Kursen im Berichtsjahre 1306600 Franken ausgegeben worden; der Bundesbeitrag erreichte pro 1907 350000 Franken. Auch hier haben politische Verbände Kochkurse und Handarbeitskurse einzurichten versucht und Bundesbeiträge dafür gewünscht. Der erwähnte Bundesratsbeschluß vom 3. Juli 1906 ließ darüber keinen Zweifel mehr aufkommen, daß der Bundesrat als Hüter der Verfassung den von konfessionellen oder politischen Interessen beherrschten Instituten seine Unterstützung nicht gewähren darf, und er hat recht behalten auch, als auf dem Wege eines Rekurses an die Bundesversammlung diese Frage da zur Verhandlung gelangte. Es ist eine erfreuliche Tatsache, daß in den letzten Jahren namentlich durch die Errichtung von ständigen Haushaltungsschulen und Einführung von

Lehrerinnenbildungskursen (Zürich, Bern, Freiburg, Lausanne) der hauswirtschaftliche Unterricht bedeutend Boden gewonnen hat.

Den landwirtschaftlichen Berufsschulen, Kursen, Versuchsanstalten und Wandervorträgen spendete der Bund im Jahre 1907 aus seinen Mitteln 750000 Franken, während er für Bodenverbesserungen, Verhütung von Schäden, welche die landwirtschaftliche Produktion bedrohen, Beiträge an landwirtschaftliche Genossenschaften und Vereine, sowie für Hebung der Viehzucht weitere 2750000 Franken aufgewendet hat, so daß die Opfer des Bundes zugunsten der Landwirtschaft den ansehnlichen Betrag von 3½ Millionen Franken erreichen.

II. Das Schulwesen in den Kantonen.

1. Im Schulwesen der Kantone war im Berichtsjahre eine sich steigernde Revisions- und Reformbewegung zu bemerken, die wir bereits im letzten Jahresbericht durch eines der Revisionsprogramme illustriert haben. Nicht weniger als 11 Kantone waren in dieser Bewegung begriffen. Lehrerkonferenzen und Lehrervereine, wie gesetzgebende und administrative Behörden haben die Frage zum Gegenstand einläßlicher Verhandlungen gemacht. Freilich sind die Reformbestrebungen nach Umfang und Inhalt sehr verschieden. Während die einen sich beschränken auf Änderungen im Lehrplan einer oder mehrerer Schulstufen oder in der Organisation einer solchen (Primar-, Mittelschulen), gehen andere auf eine durchgreifende Revision der Organisation und der pädagogischen Tätigkeit der verschiedenen Schulstufen aus. Allen ist gemeinsam, daß das Bestehende der Verbesserung und Erneuerung bedürftig erklärt wird, daß die Besoldung insbesondere der Volksschullehrer weder den heutigen Lebensbedingungen noch der Bedeutung des Lehramtes auch nur annähernd entspreche, daß die Schulklassen zu stark bevölkert seien, als daß dem einzelnen Schüler die notwendige individuelle Beobachtung und Behandlung geschenkt werden könnte, daß den armen und vom Schicksal heimgesuchten Kleinen vom Gemeinwesen mehr Hilfe und Rücksicht zuteil werden sollte, daß es Pflicht der Schule sei, durch vermehrte hygienische Fürsorge Gesundheit und Wohlergehen der Jugend zu sichern und zu fördern, daß endlich in der Anlage und Durchführung des Unterrichtsprogrammes, mehr als bisher, den Anforderungen des praktischen Lebens, sowohl in wirtschaftlicher als sittlicher Hinsicht, wie den physiologischen und psychischen Bedingungen gesunder Entwicklung Rechnung zu tragen sei. Das sind Resultate, die sich aus einer ernsthaften Prüfung und Vergleichung der heutigen Schulzustände mit den inzwischen wesentlich anders gewordenen allgemeinen Kulturverhältnissen des Volkslebens ergeben.

Freilich hält es schwer, in einem demokratischen Staatswesen, wie unsere Kantone sind, durchgreifenden Neuerungen Gesetzeskraft zu verschaffen, da die Gesamtheit der stimmberechtigten Bürger den souveränen Entscheid fällt. Nötigt dies die vorberatenden Behörden zu besonders sorgfältiger Abwägung jeder einzelnen Änderung und zu gründlicher Vorbereitung nicht nur des Vorschlages, sondern auch des Souveräns selbst, der allseitiger Orientierung bedarf, so ist andererseits die Annahme fortschrittlicher Reformen durch das Volk eine um so erfreulichere Tat und gibt denselben eine um so festere Grundlage. Wo aber Mängel nicht allgemein als solche anerkannt sind, da ist ein Gelingen der Revision

in Frage gestellt. Deshalb sind die vorberatenden Behörden nicht selten durch eben diese Erwägung gezwungen, sich auf einzelne ganz augenscheinlich dringliche Verbesserungen zu beschränken und statt einer Totalreform eine teilweise Verbesserung anzubahnen, um sukzessive ihr Ziel zu erreichen. Zu dieser Vorsicht werden sie übrigens schon durch den Umstand geführt, daß keine Änderung ohne erhöhte finanzielle Opfer durchführbar ist. Bekanntlich ist der steuerzahlende Souverän gegen Erhöhung seiner Lasten doppelt zurückhaltend. Kommen zu diesem Argument noch solche sachlicher Natur, Meinungsverschiedenheiten über die Qualität der vorgeschlagenen Reformen — dann ist ein Gesetz dem Fahrzeug gleich, das ankerlos auf den Wellen treibt. Zwei Kantone, Neuenburg und Baselland, deren Bürger in der überwiegenden Mehrheit politisch fortschrittlich gesinnt sind, haben neue Unterrichts- oder Erziehungsgesetze, die seit Jahren in Diskussion standen, in dem Entscheid des Souveräns scheitern gesehen. An beiden Orten war neben mancherlei sachlichen Divergenzen die zu erwartende finanzielle Mehrleistung das Riff, an dem das Reformfahrzeug gescheitert ist. An beiden Orten sind ebenso dringliche als wertvolle Fortschritte für einmal abgelehnt worden. Die zuständigen Behörden jedoch haben sich bereits wieder an die Arbeit gesetzt und gedenken auf dem Wege der Partialrevision bessere Erfolge zu erreichen.

Der Kanton St. Gallen, der auch in die Revisionsarbeit eingetreten ist, wird kaum in kurzer Frist zu einem neuen Erziehungsgesetz kommen, weil seine politischen Verhältnisse durchgreifenden Fortschritten im Gebiete der Jugenderziehung wenig günstig sind. Nicht daß die ansehnlich starke katholisch-konservative Partei der Schule selbst feindselig entgegenstünde — sie nicht aller Aufmerksamkeit würdigte —, aber ein Einiggehen mit der Fortschrittspartei, die die bürgerliche Schule zu kräftigen und auszubauen gedenkt, wird schwerlich eintreten, so daß die Revision mit allem Bedacht vorbereitet und schließlich wohl durch Kampf zum Siege geführt werden muß. Die Zukunft wird es lehren.

Die einmal begonnene Reformbewegung ist übrigens keine zufällige Erscheinung, die ebensogut nicht existieren könnte. Die veränderten sozialen und wirtschaftlichen Verhältnisse, die von jedem einzelnen Menschen heute viel gebieterischer als früher Selbständigkeit und Tüchtigkeit auch für die einfachste Erwerbstätigkeit verlangen, stellen andere Forderungen an die Jugendbildung als vordem. Und daß nicht nur einsichtige Lehrer, sondern auch Männer und Frauen aus ganz verschiedenen Kreisen und Bildungssphären sich eingehend mit den Problemen einer dem Leben wirklich dienenden und die junge Individualität zweckmäßig bildenden Erziehung beschäftigen, wird der Bewegung zugute kommen und sie auf praktisch-rationelle Bahnen leiten, auch wenn unter diesen Vorschlägen und Plänen einstweilen manches mit unterläuft, was an Übertreibung und ans Phantastische grenzender Unmöglichkeit leidet. Es ist gesorgt, daß die Bäume nicht in den Himmel wachsen. Die Jugendbildung wird auch neue Ideale nur auf dem Boden des realen Lebens und der natürlichen Bedingungen der Entwicklung zu verwirklichen imstande sein.

Unter diesem Gesichtspunkte hat das Berichtsjahr zwei Kundgebungen gezeitigt, die von typischer Bedeutung sind. Einerseits die einläßlichen, wesentlich kritischen Darlegungen, mit welchen der Züricher Stadtrat Dr. Mousson, Vorstand des stadtzüricherischen Schulwesens, seine die Revision der kantonalen Schulgesetzgebung verlangenden Motive im Kantonsrate begründete, die auch im Rate Zustimmung fand und von

9*

demselben erheblich erklärt wurde. Andererseits das Programm der Zielpunkte, welche für das schweizerische Schulwesen als nächst zu verwirklichende Reformen ins Auge zu fassen sind. Dieses Programm ist vom Zentralvorstand des schweizerischen Lehrervereins unter der Leitung seines rührigen und verdienten Präsidenten, Nationalrat Fritschi in Zürich, entworfen und von der schweizerischen Lehrerversammlung in Schaffhausen (anfangs Juli 1907) gutgeheißen worden. Typisch sind die beiden Kundgebungen in mehr als einer Hinsicht. Die erste ist Kritik des Bestehenden in großen Zügen — nicht ohne einige Übertreibungen; die andere beschränkt sich auf praktische Verbesserungen, in denen ein positiv faßbares Ideal seiner Verwirklichung näher gebracht werden kann.

„Unser Unterrichtsgesetz", so führte Dr. Mousson in seiner Begründung aus, „datiert vom Jahre 1859, besteht demnach seit bald 50 Jahren. Im Laufe dieser Zeit ist es zwar in einzelnen Bestimmungen mehrfach geändert worden, als Ganzes aber geblieben. Im gleichen Zeitraum hat aber unser gesamtes öffentliches Leben eine Wandlung durchgemacht, wie wohl in keinem Zeitabschnitt von gleicher Dauer früher. In der gesamten Kulturwelt haben sich die Lebensbedingungen seit 50 Jahren vollständig geändert: Die Schichtung der Gesellschaft, die Güterverteilung sind andere geworden, anders die Arbeit und die Arbeitsbedingungen, alles dank der unerhörten Entwicklung von Wissenschaft und Technik, die der menschlichen Gesellschaft Gebiete unterworfen haben, die früher ganz unbekannt waren. Neben der wirtschaftlichen Entwicklung läuft eine geistige Evolution, die uns neue ökonomische und politische, aber auch neue ästhetische und religiöse Anschauungen und Probleme gebracht hat. Und trotz dieser gewaltigen Umwälzungen ist unser Unterrichtswesen in der Hauptsache stehen geblieben auf den Errungenschaften der fünfziger oder gar der dreißiger Jahre des neunzehnten Jahrhunderts. Freilich sind seither einzelne neue Glieder dem Organismus beigefügt worden (Erweiterung der Primarschule, der Mittelschule, Errichtung des Technikums und der Fortbildungskurse). Im großen und ganzen aber ist die Organisation doch die gleiche geblieben wie vor 50 Jahren. Und während die Hochschule und einzelne Mittelschulen in Einrichtungen und Methoden den neuzeitlichen Anforderungen mehr oder weniger nachgekommen sind, ist vor allem festzustellen, daß diejenige Anstalt, die für weitaus den größten Teil der Volksgenossen die einzige Unterrichtsgelegenheit bietet — die Volksschule weit zurückgeblieben ist. Was vor allem stabil geblieben ist, das ist Ziel und Methode des Volksschulunterrichts. Sehr schön erklärte das Unterrichtsgesetz von 1859, daß die Kinder aller Volksklassen mit sechs Jahren der Schule zu übergeben seien, damit sie nach übereinstimmenden Grundsätzen zu geistig tätigen, bürgerlich brauchbaren und sittlich religiösen Menschen gebildet werden. Von diesem Programm hat man freilich nur einen Teil kultiviert: Die Organisation der Klassen, die Auswahl und Verteilung der Fächer, der Lehrplan zeigen uns, daß man sich im wesentlichen darauf beschränkt hat, dem Kinde gewisse Fertigkeiten und Kenntnisse beizubringen, die für das praktische Leben notwendig erscheinen. Mit der Erziehung zum Charakter, zur Persönlichkeit ist es bei den Worten geblieben — die heutige Schule beschränkt sich auf die Ausbildung des Verstandes. Bestimmend dafür, ob ein Kind die Schule mit Erfolg durchlaufen hat, ist ausschließlich und allein, ob es das Lehrziel erreicht, ob es sich die für die durchlaufene Stufe vorgeschriebenen Kenntnisse erworben hat.

Unserer Schule schwebt ein sogenanntes Bildungsideal vor, das in ein Lehrziel formuliert wird und das wesentlich nur die Verstandesbildung im Auge hat; man spricht sogar von einem Bildungsabschluß, der in der Volksschule gewonnen werden soll. Als ob es einen Abschluß der Bildung überhaupt gäbe; als ob es nicht gerade ein Merkmal der Bildung wäre, daß sie etwas Unvollendetes ist, das nach immer weiterer Vollendung strebt. Ein Blick hinaus ins Leben zeigt uns, wie wenig unsere Schule wahre Bildung gepflegt hat. Man meint vielfach, die Ausbildung der Verstandeskräfte bringe die Menschen von selbst zur sittlichen Bildung. Das ist, wie die Erfahrung jedes Tages lehrt, ein fundamentaler Irrtum, der besonders jener Zeit der Aufklärung eigen war, in der man alles erwartete von der wachsenden Erkenntnis.

Daß man der Schule hauptsächlich diesen Teil der Erziehungsaufgabe zuwies, hat einen weiteren Grund darin, daß vor 40 und 50 Jahren die Familie noch allgemein teilnahm am Erziehungswerke, und daß ihr in Verbindung mit der Kirche die sittliche Erziehung zufallen konnte. Heute liegen die Verhältnisse anders: Das moderne Erwerbsleben hat das Familienleben vielfach aufgelöst und damit der Erziehung des kommenden Geschlechts ein Hauptfundament entzogen. Daraus erwächst für die Schule um so mehr die Pflicht, endlich Ernst zu machen mit der Aufnahme der Charakter- und Persönlichkeitsbildung in ihr Programm; je mehr das Leben die Tendenz zeigt, das Individuelle, Persönliche auszuschalten und zu nivellieren, um so notwendiger ist es, die Eigenart, die Persönlichkeit zu pflegen und zu fördern, und diese Aufgabe wird mehr und mehr von der Öffentlichkeit durch das Mittel der Schule gelöst werden müssen. In gewissem Sinne sucht die Schule dieser Aufgabe gerecht zu werden durch Einrichtung und Unterstützung von Instituten, wie Ferienkolonien, Jugendhorten u. dgl., die in den Riß treten, um die Kinder, denen das schützende Elternhaus fehlt, vor den schlimmen Einflüssen des Gassenlebens zu bewahren. Allein es ist dieses Werk vorderhand einseitig, indem es bloß prophylaktisch wirkt, während die Schule nicht bloß bewahren, sondern bilden sollte. Die Zukunftsschule wird viel mehr Bewahr- und Erziehungsanstalt sein als die heutige; dafür aber müssen wir die richtige Form und Organisation noch finden. Sie zu beschaffen, betrachte ich als die wesentlichste Aufgabe eines neuen Unterrichtsgesetzes.

Diese Ausführungen gelten allerdings zunächst den städtischen Verhältnissen, wo die Veränderung der sozialen Bedingungen sich am schärfsten ausprägt. In ländlichen Gegenden besteht das Bedürfnis nach einem Fortschritt in dieser Richtung in geringerem Maße, da dort nicht bloß die Familie noch stärker einwirkt auf die Erziehung, sondern weil dort wegen der geringeren Unruhe die Persönlichkeit des Lehrers und der Schulbetrieb weit mehr erzieherischen Einfluß auszuüben vermag, als in der städtischen Massenschule, wo das einzelne leider so stark zurücktritt, verschwindet im Massenorganismus. Dieser Unterschied zwischen Stadt und Land ist ein Fingerzeig, daß es nicht angeht, allgemein gültige Vorschriften für alle Schulen des Kantonsgebietes aufzustellen, sondern daß den verschiedenen Verhältnissen Rechnung getragen und Spielraum gegeben werden muß.

Die Neuzeit fordert Fortschritte nicht im Sinne einer Erweiterung der Lehrziele, sondern der Vereinfachung und Vertiefung. Obgleich nur ein geringer Bruchteil unserer Volksschüler an die mittleren Schulanstalten übertreten kann, wird für alle das Lehrziel durch die Forderungen der

Mittelschule gesteckt. Wir arbeiten in der Schule für die Schule, statt für das Leben, dessen Bedürfnisse ausschlaggebend sein sollten dafür, was an der Volksschule erworben werden muß. — Auch der Weg zur Erreichung des Zieles bedarf einer Revision. Im allgemeinen wird zuzugestehen sein, daß Schärfung der Beobachtung, Erwerbung klarer Vorstellungen nur durch eigenes Erarbeiten seitens der Schüler zu erreichen sind. Die Volksschule wird, wie die Hochschule den Schwerpunkt ihres Lehrsystems in das Seminar und die Laboratorien verlegt hat, ihren Mittelpunkt in die eigene Arbeit (Handfertigkeit) der Schüler verlegen müssen; sie bietet die nächstliegende und sicherste Gelegenheit zur Gewinnung von elementaren Sach- und Zahlbegriffen. Eine andere Schwäche der gegenwärtigen Schulen liegt im unsicheren, unbeholfenen Sprachausdruck der meisten Schüler unserer Volksbildungsanstalten.

Dies führte mich direkt zur Frage der Lehrerbildung. Mit Fug darf behauptet werden, daß die mangelhafte Sprachbildung, welche die Volksschule vermittelt, eine direkte Folge unrichtiger Sprachbildung der Lehrer selbst ist. Eine gründliche Reform der Lehrerbildung muß deshalb dem Fortschritt der Volksschule vorausgehen. Heute wendet sich die Ausbildung des angehenden Lehrers nur an den Intellekt; sie pflegt Gedächtniswissen in einem Maße, das als übertrieben bezeichnet werden muß. Es ist gar nicht möglich, daß all das, was im Lehrplan des Seminars aufgeführt wird und am Examen vorgeführt werden muß, auch richtig aufgenommen werden könnte in den vier Jahren des Studiums. Es ist zu vielerlei. Auch bei der Lehrerbildung schwebt das Phantom einer abgeschlossenen Bildung vor — alles muß man wissen, und damit züchtet man ein Vielwissen, das den Schein einer Allgemeinbildung erweckt, aber weit davon entfernt ist, es zu sein, weil es an der geistigen Durchbildung fehlt. — Hier heißt es also abrüsten. Man frage: Was bedarf der junge Lehrer zur Ausübung seines Berufes? Vier Jahre der Bildung sind wahrhaftig nicht zu viel; wo es sich darum handelt, für den wichtigen Beruf des Volkserziehers auszubilden, da kann man nichts Überflüssiges treiben. Die ethische und ästhetische Ausbildung der Lehrer muß mehr in den Mittelpunkt gestellt werden; heute kommt sie zu kurz. Denn in dieser Richtung geht die Hauptaufgabe des Lehrers, hier braucht er einen festen Boden, um als Erzieher wirken zu können. Der enzyklopädische Wissenskram nützt nichts und im schlimmsten Falle bewirkt er nur, daß man vor lauter Theorie und Lehrweisheit das Kind nicht kennt, die Hauptsache der Erziehung ignoriert und die Aufgabe übersieht, dessen Gemüt sowohl, als Verstand und Körper zu entwickeln und zu bilden.

Auch die Fortbildungs- und Bürgerschule bedarf einer zweckentsprechenden Organisation. Es geht nicht an, daß diese Stufe nur eine Repetierschule der Volksschule sei. Jeder Entwicklungsstufe des jungen Menschen weise man das zu, was sie richtig fördert und bildet. Den ins praktische Leben übertretenden jungen Leuten ist die Einführung in die wirtschaftlichen und sozialen Verhältnisse, die heute das ganze Leben beherrschen, Bedürfnis. Darum ist hier eine andere Lehrweise als in der Elementarschule und ein den ganzen jungen Menschen erfassendes und interessierendes Verfahren am Platze."

Diese vorwiegend kritisch angelegte Programmrede ist nun allerdings nicht unwidersprochen geblieben. Von seiten der Vertreter der angegriffenen Schule ist hervorgehoben worden, daß der Vorwurf der einseitigen Verstandesbildung denn doch mindestens zuungunsten der

Gemüts- und Charakterbildung stark übertrieben sei; daß der Kritik der Nachweis, wie es besser zu machen sei, fehle und die Seminarbildung keineswegs allein oder auch nur vorwiegend für den Mangel an Sprachgewandtheit verantwortlich gemacht werden dürfe. Zugegeben wurde freilich, daß unten und oben manches der Verbesserung bedürftig sei und auch verbessert werden könne, sobald in der Volksschule z. B. die Schülerzahl per Klasse vermindert und im Seminar die unbedingt nötige zeitliche Ausdehnung des Bildungskurses eingeführt werde. Beides ist nur durchführbar, wenn die dazu erforderlichen finanziellen Mittel zur Verfügung gestellt werden.

Im übrigen ist, wie schon hervorgehoben, das vom Zentralvorstand des schweizerischen Lehrervereins ausgearbeitete Revisionsprogramm eine teilweise Übersetzung jener Anregungen in die Form von praktischen Vorschlägen, die als Zielpunkte demnächst vorzunehmender Verbesserungen in erster Linie in Erwägung fallen sollten.

A. Betreffend die Organisation der Schule: 1. Der Staat fördert die Pflege des Kindes im vorschulpflichtigen Alter durch Unterstützung von Kinderkrippen, Kinderhorten, Kindergärten und weitere Fürsorgeeinrichtungen. 2. Das schulpflichtige Alter des Kindes beginnt mit dem zurückgelegten siebenten Altersjahre. 3. Die Schulpflicht umfaßt wenigstens acht Schuljahre. 4. Beim Eintritt in die Schule ist jedes Kind ärztlich zu untersuchen. Ein einheitlicher Fragebogen, der durch die Eltern und den Arzt auszufüllen ist, gibt dem Lehrer eine Grundlage für die Behandlung des Kindes. 5. Schwächliche Kinder sind um ein Jahr zurückzustellen oder einer Hilfsklasse zuzuweisen. Für gebrechliche, taubstumme und blinde, schwachsinnige Kinder ist besondere Fürsorge zu treffen. Die Eltern sind ihren Verhältnissen gemäß an die Tragung der Kosten herbeizuziehen. 6. In der ersten Schulzeit sind die Kinder durch Spiel und körperliche Beschäftigung (Fröbelarbeiten und Zeichnen) in das Schulleben einzuführen. Körperliche Beschäftigung (Handarbeit), Unterricht im Freien, Schulwanderungen, tägliche körperliche Übung (Turnen, für Knaben und Mädchen obligatorisch) sind während der ganzen Schulzeit mit der geistigen Lernarbeit in kräftigenden Wechsel zu bringen. 7. Herabsetzung des Schülermaximums. Eine Schulabteilung (für eine Lehrperson) sollte, insbesondere an ungeteilten Schulen, nicht mehr als 40, in den obersten Klassen (7. und 8. Schuljahr) der Primarschule, in der Sekundar- und Mittelschule nicht über 35, in Hilfsklassen nicht über 25 Schüler aufnehmen. 8. Die Prüfungen sind auf natürliche Arbeitsbedingungen aufzubauen und haben vor allem das Können der Schüler und nicht das gedächtnismäßige Wissen der Schüler zu erproben. 9. Die Aufnahme in eine höhere Schule erfolgt auf Grund der Zeugnisse mit einer Probezeit von höchstens vier Wochen. 10. Die reifere Jugend ist durch obligatorische Fortbildungsschulen mit theoretischen und praktischen Kursen und allgemeiner Bürgerbildung für Knaben und hauswirtschaftlichem Unterricht für Mädchen in ihrer Berufslehre zu unterstützen. Erziehung zur Erfüllung der Pflichten gegenüber dem Staate und der Gesellschaft. Jede allgemeine oder berufliche Fortbildungsschule hat einen Kurs in Vaterlandskunde (mit Verfassungskunde) für alle Schüler obligatorisch zu machen. 11. Lehrlingsgesetze sind in allen Kantonen durchzuführen, um die Berufslehre der jungen Leute zu ordnen und die jugendlichen Kräfte vor Ausbeutung zu schützen. 12. Unentgeltliche Abgabe der Lehrmittel und Schreibmaterialien in der Volksschule. Abschaffung des Schulgeldes in Sekundar- und Mittelschulen. Unterstützung

gutbefähigter Schüler durch Stipendien zum Besuche höherer wissenschaftlicher oder beruflicher Schulen. 13. Schülerspeisung für dürftige Kinder (Milch und Brot in der Vormittagspause, Mittagssuppe), für ungenügend ernährte und entfernt wohnende Schüler. In die Kosten teilen sich Staat und Gemeinde, soweit nicht die Eltern ihren Verhältnissen gemäß beigezogen werden. Kindern mit weitem Schulweg ist im Winter bei Ankunft in der Schule ein Wechsel der Fußbekleidung zu ermöglichen. 14. Für Kinder, denen nach Schulschluß eine elterliche Aufsicht fehlt, sind Jugendhorte und Spielräume einzurichten, die von besonderen, geeigneten Personen zu leiten sind. 15. Schwächliche Schulkinder sind zur Kräftigung ihrer Gesundheit in Ferienkolonien oder während der Schulzeit in Erholungsheime zu schicken, wo ihnen Unterricht erteilt wird. 16. Fehlbare Schüler (jugendlich bis zum erfüllten 18. Altersjahre, ev. der zivilgesetzlichen Mündigkeit) sind der ordentlichen Gerichtsverhandlung zu entziehen und besonderen Jugendgerichtshöfen zu überweisen, die in erster Linie erzieherische Maßnahmen zur Besserung der Fehlbaren ins Auge fassen. 17. Schulbauten sind nach hygienischen und ästhetischen Grundsätzen unter Anpassung an den baulichen Charakter der Umgebung zu erstellen. Mit Hilfe des Bundes ist eine Sammlung von Musterplänen insbesondere für kleinere Schulhäuser anzulegen. 18. Außer dem Lehrzimmer ist jede Schule mit besonderem Sammlungszimmer und Arbeitsräumen für Knaben und Mädchen, einem Turn- und Spielplatz, womöglich mit Turnhalle, und einem naheliegenden Schulgarten zu versehen. 19. Mit jedem Schulgebäude ist eine Badeeinrichtung zu verbinden, die da, wo Gelegenheit zum Baden im Freien fehlt, das ganze Jahr offen steht. 20. Wo eine Lehrerwohnung im Schulhaus eingerichtet wird, soll dieselbe womöglich vom Schulhaus getrennt, jedenfalls für sich abschließbar sein. 21. Die Schulzimmer sind täglich (nach zwei Schulhalbtagen) zu reinigen. Heizung und Reinigung der Schulzimmer ist besonderen Personen zu übertragen. Kinder dürfen nicht zum Reinigen der Schulzimmer verwendet werden. Der Lehrer darf nicht dazu verhalten werden. 22. Erhöhte Staatsbeiträge, insbesondere an steuerschwache Gemeinden, sind für Schulbauten auszusetzen.

B. Betreffend die Lehrerschaft: 23. Die Ausbildung der Lehrer hat den Anforderungen der Zeit an Schule und Unterricht zu entsprechen. 24. Die Lehrerbildung wird durch die höheren Mittelschulen, insbesondere realer Richtung, vermittelt und findet ihren Abschluß an der Hochschule. Bis zur Erreichung dieses Zieles sollte ein vierjähriger Seminarkurs das Minimum der Lehrerbildung bedeuten, das sofort überall anzustreben ist. 25. Für die Ausbildung der Lehrer an Sekundarschulen ist ein wenigstens zweijähriges Studium an der Hochschule mit Aufenthalt (wenigstens sechs Monate) in französischem Sprachgebiet erforderlich. Die Lehrer der Mittelschulen haben sich über pädagogische Studien auszuweisen. 26. Freizügigkeit für Lehrer mit wenigstens vierjähriger Seminarbildung für die Primarschulen desselben Sprachgebietes und für Sekundarlehrer (Bezirkslehrer) mit wenigstens zweijähriger Hochschulbildung und für Lehrer mit dem Diplom für das höhere Lehramt (Diplom des eidgenössischen Polytechnikums, der höheren Mittelschulen, Universitätsdiplom). 27. Förderung der weiteren Ausbildung der amtenden Lehrer durch Veranstaltung von besonderen Fach- und Ferienkursen durch den Staat (Bund und Kanton) unter angemessener Unterstützung der Kursteilnehmer. 28. Gewährung von Reisestipendien durch Bund und Kanton zum Studium des auswärtigen Schulwesens. 29. Sichere Anstellung

des Lehrers (Berufung an die Oberbehörde, wo das Abberufungsrecht besteht) und wenigstens sechsjährige Amtsdauer, wo die periodische Wiederwahl eingeführt ist. 30. Die Besetzung einer Lehrstelle darf nicht von der Übernahme von außer der Schule liegenden Dienstleistungen (Orgelspiel, Vereinsleitung) abhängig gemacht werden. 31. Gesicherte ökonomische Stellung des Lehrers, die ihn der Sorge um Nebenverdienst enthebt und vor Not im Alter bewahrt. Grundgehalt für Primarlehrer im Minimum 2000 Franken, für Sekundarlehrer 2800 Franken, Alterszulagen nach je zwei bis drei Jahren bis zu einem Endgehalt von 3000 resp. 3800 Franken nach sechzehn Dienstjahren; dazu freie Wohnung und Garten. Wo eine Wohnungsentschädigung gewährt wird, hat sie den örtlichen Mietspreisen für eine Wohnung von fünf Zimmern zu entsprechen. 32. Lehrer der Mittelschulen sind in voller Lehrstelle (20 bis 25 wöchentliche Stunden) nicht nach der wöchentlichen Stunde zu bezahlen. 33. Gleichstellung der Lehrer und Lehrerinnen in Rechten und Pflichten. Eine Reduktion der Besoldung für Lehrerinnen ist nur im Verhältnis zu einer verminderten Stundenzahl zulässig. 34. In Fällen von Krankheit und bei regelmäßigem Militärdienst des Lehrers übernehmen Staat und Gemeinde die Stellvertretungskosten. 35. Der Staat gewährt dem Lehrer im Falle der Invalidität und des Alters entsprechend den Dienstjahren einen Ruhegehalt von 20—75% der zuletzt bezogenen Besoldung. Nach 40 Dienstjahren ist der Lehrer ohne ärztliches Zeugnis zum Rücktritt berechtigt. 36. Eine staatliche Lehrer-Witwen- und Waisenkasse gewährt den Hinterlassenen von Lehrern eine Witwen- und Waisenpension, die 20—50% der zuletzt bezogenen gesetzlichen Besoldung des Lehrers beträgt. Die Lehrer haben an die Witwen- und Waisenkasse Beiträge zu leisten. 37. Vertretung der Lehrer mit Sitz und Stimme in der Ortsschulbehörde, Bezirks- und kantonalen Schulbehörden (Gemeindeschulpflege, Bezirksschulpflege, Bezirksschulrat, Erziehungsrat). 38. In Aufsichtskommissionen (Seminarien, Gymnasien, Industrieschulen, Gewerbeschulen usw.) hat die Lehrerschaft durch eine selbstgewählte Vertretung beratende Stimme. 39. Ökonomisch schwache Schulgemeinden sind leistungsfähigeren Gemeinden anzugliedern, so daß größere Schulverbände geschaffen werden, welche die Schullasten leichter zu tragen vermögen. 40. Erhöhung der Bundessubvention für die Volksschule.

Das sind schöne Ziele, von denen manche schon da und dort im Lande realisiert sind. Wenn sie einmal in ihrer Gesamtheit in allen Gauen unserer Heimat zur Wahrheit geworden sein werden — dann wird auch die Schule einen tüchtigen Schritt der Besserung vollzogen und die Wohlfahrt des Volkes merklich sich gesteigert haben.

2. Während die schweizerische Lehrerversammlung in ihrer zahlreich besuchten Tagung vom 6. bis 7. Juli in Schaffhausen mit Begeisterung diesen Zielpunkten ihre Zustimmung gab und gleich einige der Postulate als Verhandlungsgegenstände in Diskussion zog — Erhöhung der Bundessubvention, Jugendfürsorge, Herabsetzung des Schülermaximums, Lehrerbildung, Lehrerbesoldung —, hat im Spätjahr auch die Bundesversammlung sich mit dem Thema „Erhöhung der Bundessubvention“ beschäftigt. Wie bald sie im Voranschlag des Bundes eine Stelle finden wird, ist einstweilen eine offene Frage. Die Beantwortung der bezüglichen Anregungen durch den Bundesrat ließ durchblicken, daß nach Ansicht der Exekutivbehörde vorerst noch dringlichere Posten die Bundesmittel in Anspruch nehmen werden; es wurde dabei auf die neue Vorlage einer Kranken- und Unfallversicherung hingewiesen. Immerhin

ist nun die Erhöhung der Schulsubvention angemeldet, und da sie nicht hohe Summen betrifft, so darf bei dem fortwährend sich steigenden Ertrag der Grenzzölle um so eher auf Erhörung gehofft werden.

Hinsichtlich der Jugendfürsorge sind außer den im vorstehenden Programm enthaltenen Postulaten im Berichtsjahre noch andere Maßnahmen teils angeregt, teils bereits in Wirksamkeit gesetzt worden. So ist aus Lehrerkreisen von Basel und Aargau aus angeregt worden, Schulbehörden und Lehrerschaft möchten sich um die Vermittlung geeigneter Stellen an austretende Schüler und Schülerinnen kümmern und bemühen, da gar viele namentlich unbemittelte Knaben und Mädchen dem Zufall und oft schlimmen Erstlingserfahrungen ausgesetzt sind. Das Beispiel mit dieser Fürsorge ist bereits gegeben. Vor zehn Jahren haben einige Pfarrer im bernischen Seeland mit Hilfe ihrer Kirchgemeinden es unternommen, die Placierung junger Leute in der französischen Schweiz — teils um die Sprache zu erlernen, teils um eine berufliche Lehrzeit zu absolvieren — zu vermitteln und unter ihre Fürsorge zu nehmen. Diese von der Landeskirche unternommene Vermittlung hat sich von Jahr zu Jahr weiter ausgedehnt und ist bereits in mehreren Kantonen organisiert. Die bisherigen Resultate sind denn auch höchst erfreuliche und segensreiche geworden für Hunderte von Knaben und Mädchen, die sogleich nach ihrem Austritt aus der Volksschule in Lehr- und Dienststellen zu treten genötigt sind. Die schweizerische gemeinnützige Gesellschaft hat durch ihre Bildungskommission sich Bericht und Antrag unterbreiten lassen über die Art und Weise, wie sie zur Förderung dieses nützlichen Werkes beitragen könnte.

Eine andere zeitgemäße Fürsorge zugunsten der Jugend hat die Stadt Zürich durch die Schaffung einer Schüler-Zahnklinik organisiert, wie sie in Luzern bereits mit bestem Erfolg durchgeführt wird. Der Stadtrat von Zürich hat in seiner Sitzung vom 12. Oktober 1907 die Errichtung einer solchen Schulklinik beschlossen und in der Genehmigung der Vorlage zugleich die vollständige Unentgeltlichkeit derselben für die Schüler beschlossen. Auch in Bern sind seit Jahren wiederholt dahinzielende Anregungen vom schulhygienischen Verein den Stadtbehörden eingereicht worden.

Ebenfalls vom Schaffhauser Lehrertag aus erging der Ruf nach Vermehrung der körperlichen Übungen durch Jugendspiel und Wandern. Was in wenigen vereinzelten Ortschaften des Landes seit Jahren mit reichem Erfolg gepflegt worden ist, sollte Gemeingut der ganzen Schweizerjugend werden. „Alles würde besser gehen, wenn man mehr ginge", hat schon Seume der deutschen Jugend ans Herz gelegt. In unserem Lande haben die Basler in dieser Richtung vorbildliche Einrichtungen ins Werk gesetzt mit den Schüler-Ferienreisen unter der sachkundigen Leitung von S. Rudin; Reisen zu Fuß über Berg und Tal mit Selbstverpflegung während zwei Wochen, und mit der Organisation von Jugendspielen auf großen Plätzen.

In Schaffhausen nun wurde nach lebhafter Erörterung der großen Vorteile für Unterricht und Gesundheit der Jugend die Gründung einer schweizerischen Vereinigung zum Zwecke der Einführung dieses Jugendsportes — Spiel und Wandern — beschlossen. Dem Rat ist die Tat rasch gefolgt. Im Laufe des Winters haben über diese Gründung Verhandlungen unter Vertretern verschiedener Landesteile in Zürich stattgefunden, und eine Initiativkommission ist mit dem Auftrag betraut worden, landauf und -ab zu werben für die gute Sache. In Zürich,

Bern, St. Gallen, Lausanne usw. sind die Schul- und Stadtbehörden damit beschäftigt, geeignete Spielplätze für die Jugend zu erwerben oder (Lausanne) Waldschulen mit ganztägigem Aufenthalt, mit Unterricht, Spiel, Beschäftigung und Verpflegung einzurichten. In Bern soll auf das Jahr 1908 der städtischen Schuljugend ein großer, schöner, von Wald umsäumter Spielplatz angewiesen werden, dessen Ausdehnung von 40000 m^2 wenigstens 30 Schulklassen gleichzeitig freien Raum zum Betrieb stärkender Jugendspiele bieten soll. Einige gemeinnützige Freunde der Jugend haben das Areal gepachtet und stellen es der Jugend zur Verfügung. Die Jugendspiele sind in der Tat in hohem Maße geeignet, die Freude an körperlicher Bewegung in der Jugend zu wecken und zu fördern. Sie bilden eine notwendige Ergänzung zu den systematischen Turnübungen; während diese stets fort unter strammem Kommando erfolgen, gewährt das Spiel der eignen Initiative der Schüler Gelegenheit, sich zu erproben und zu bilden, dadurch den Willen mit den körperlichen Kräften zugleich zu betätigen und ihm Selbständigkeit und Selbstvertrauen zu verschaffen, die im heutigen Kampf ums Dasein so notwendig sind.

3. Die Unterrichtspraxis der Volksschule ist auch im Berichtsjahre Gegenstand eifriger Studien, Kurse, Verhandlungen und Versuche in den Kreisen der Lehrerschaft gewesen. In Winterthur wurde ein Gesangkurs (Schul- und Vereinsgesang) für die Lehrerschaft des Bezirkes abgehalten. 9 Lehrerinnen und 39 Lehrer beteiligten sich daran. Er dauerte drei Monate und bot im ganzen 58 Unterrichtsstunden. Die Leitung war sachkundigen Händen anvertraut; die Herren Gesanglehrer Ruckstuhl, ein erfahrener Praktiker, und Musikdirektor G. Riedermann teilten sich in die Aufgabe, indem der erste die Methodik des Schulgesanges, der andere Harmonie- und Formenlehre behandelte. Vom Zentralvorstand des schweizerischen Lehrervereins ist die Anregung ausgegangen, es seien die schweizerischen Volkslieder durch eine dazu ernannte Kommission zu sammeln. Dem Aufruf zu dieser Sammlung, der anfangs des Jahres veröffentlicht wurde, ist zu entnehmen, daß sich zu diesem Zwecke drei verwandte Vereinigungen, die schweizerische Gesellschaft für Volkskunde, der schweizerische Lehrerverein und der Verein schweizerischer Gesang- und Musiklehrer, dieses Werkes sich anzunehmen beschlossen haben. „Wir rufen alle auf" — sagt der Aufruf —, „die noch Sinn für die Poesie des eignen Volkes haben, die die Lieder der Heimat noch kennen und lieben, mitzuhelfen, damit wirklich ein großes nationales Werk zustande kommt, dessen sich unser Vaterland erfreuen soll und das stolz auch dem Fremden von der geistigen Tätigkeit unseres Volkes spricht. — Gesammelt soll alles werden, was frei von den Lippen des Volkes erklingt, was das Volk als sein Eigentum betrachtet, mit dem es schaltet, wie es will, nicht aber Lieder, die aus Gesangbüchern gesungen werden. Wir müssen die altherkömmlichen Lieder, so gut wie die oft rasch vergessenen kurzen Verschen und Sprüche sammeln, Verse, Lieder und Spiele der Kinder sowohl, als Tanzlieder und Tanzmusik, Betrufe, Nachtwächterlieder, Verse beim Pfählen und anderen Arbeiten und weiter noch Jodler, Juchzer und Rufe. Wir müssen ein gutdeutsches Lied so gut wie ein mundartliches, ein Lied, das ursprünglich in Deutschland oder Österreich gesungen wurde, so gut aufzeichnen, wie das in der Schweiz geborene — wenn es nur vom Schweizervolk wirklich gesungen wird. Das alles, bitten wir, uns einzusenden, Text und Melodie, ohne jegliche Zutat so genau als möglich usw." — In Altorf, Weesen und

Zürich wurden Lehrerturnkurse abgehalten, in denen unter sachkundiger Leitung das Knaben- und das Mädchenturnen eifrig bearbeitet wurden. Das Hauptaugenmerk galt der methodischen Auswahl und Durchführung geeigneter Übungen, sowie der Sicherheit in der Befehlgebung. In beiden Richtungen ist noch manches zu verbessern in unserem Schulturnen, das wohl in Städten und größeren Ortschaften regulär eingebürgert ist, auf dem Lande, im kleinen Dorf aber noch immer um sein Recht und seine Existenz ringen muß. —

Dem Handfertigkeitsunterricht waren auch mehrere Kurse gewidmet, unter denen derjenige des schweizerischen Vereins für Handfertigkeit, der in Zürich von Mitte Juli bis Mitte August stattfand, der wichtigste war. Er vereinigte nicht weniger als 102 Lehrer des Faches, von denen die einen sich dem Elementarkurs, andere dem Kartonnagekurs, dritte den Schreinerarbeiten und eine vierte Gruppe den Schnitzarbeiten widmeten. Am Schlußtag dieses Kurses waren die sämtlichen gefertigten Arbeiten ausgestellt; sie gaben Zeugnis von fleißiger und tüchtiger Arbeit und versprachen neue Erfolge für die Praxis all der instruierten Lehrer.

Im Elementarkurs, der das für die drei ersten Schuljahre bestimmte Handarbeitspensum vorzuführen hatte, trat besonders anregend das Modellieren hervor. Kugel, Walze, Kegel, Prisma und Ei bilden die Grundformen, aus denen sich Kirschen, Äpfel, Kugeln, Rübe, Teller, Schüsseln, Fisch, Maus u. a. m. unschwer gestalten lassen. Durch diese plastischen Arbeiten soll und kann die Anschauung des Körperlichen verdeutlicht, der Schönheitssinn und die Tüchtigkeit der Hand gebildet werden. Neben diesen Übungen wurden auch andere elementare Arbeiten gezeigt und geübt. An Hand der Prangschen Papiere galt es das Falten, die Rand- und Flächenverzierungen in den einfachsten Formen auszuführen und dabei den Farbensinn zu wecken. Der Anschauungsunterricht (Sachen und Zahlgrößen) ließ sich hier in unmittelbaren Zusammenhang mit der Handfertigkeit bringen. Es wurde gezeigt (Lehrer Herr Oertli), wie durch die Übungen im Erbsenlegen, Stäbchenlegen, im Ausschneiden von Silhuetten, im Aufkleben von geometrischen Formen mit ergänzendem Zeichnen und von getrockneten Blättern die Auffassung der Gegenstände verdeutlicht und die Fertigkeit bildet. Von besonderem Wert erschien den Teilnehmern die Arbeit in Naturholz. Aus solchem wurden — ohne viel Kosten für Material und Werkzeug — allerliebste Gegenstände, wie Blumenleitern, Ständer, Körbchen, Halter, Rahmen usw. gefertigt, Produkte, die dem kleinen Künstler die größte Freude bereiten und in ihm den Sinn für das Nützliche zugleich mit dem Schönheitssinn fördern. In den Kartonnage- und den Holzarbeiten, wie im Schnitzen erhielten die lernenden Lehrer reiche Anregung für ihre Praxis, vor allem aber für sich selbst eine sichere Übung und Gewandtheit.

In Aarau haben nicht weniger als drei Kurse von je achttägiger Dauer für Lehrer an Handwerker-, Gewerbe- und gewerblichen Fortbildungsschulen stattgefunden. Hauptaufgabe dieser Kurse war, die Lehrer einzuführen in die vom schweizerischen Gewerbeverein angenommene Buchhaltung und Kalkulation, für welche von dem genannten Verein unlängst ein besonderes Lehrmittel herausgegeben wurde. Der Präsident des schweizerischen Gewerbevereins selbst leitete den Kurs und erteilte an der Hand der genannten Anleitungen den Unterricht. Der gesamte Lehrstoff des Kurses wurde nach dem Grundsatz der allgemeinen Verwendbarkeit ausgewählt und angeordnet. Mit der

Buchhaltung wird eine Preisberechnung verbunden, die so eingerichtet ist, daß sie dem Betriebsinhaber in untrüglicher Weise die Erstellungskosten seiner Produkte nachweist und ihn ohne Aufnahme eines Inventars annähernd richtig orientiert über sein Lager an Rohmaterial und fertigen Produkten, über seine Forderungen und Schulden und über die gesamte Lage und Rentabilität seines Geschäftes. Diese Kurse sind von etwa 80 Lehrern besucht worden, die da neue praktische Anleitung zu ihrem Unterricht an Handwerker- und Gewerbeschulen sich verschafft haben.

Eine neue erfreuliche Erscheinung ist der Samariterkurs, den der Lehrerverein Zürich für seine Mitglieder ins Werk gesetzt hat. Während der Dauer von sieben Wochen wurden wöchentlich zwei Stunden auf orientierende Vorträge von einem im praktischen Samariterwesen wohlbewanderten Arzt und auf Übungen der Kursteilnehmer unter Anleitung aktiver Samariter verwendet. Mit Recht wurde von den Initianten hervorgehoben, wie wichtig und notwendig diese Orientierung und Fähigkeit, erste Hilfe bei Unfällen im Schulleben zu leisten, für die Lehrerschaft sei. Die täglichen Erfahrungen im Schulbetriebe zeigen, daß die Schülerschaft von mancherlei Unfällen bedroht und betroffen wird. Im Spiel, im Arbeiten in der Werkstatt und der Schulstube, auf Reisen, Exkursionen, beim Baden usw. gibt es der Unfälle so viele, daß es gerechtfertigt erscheint, Lehrer und Lehrerinnen mit den Kenntnissen und Fertigkeiten des Samariters vertraut zu machen, um den Schaden solcher Zufälle auf ein Minimum zu beschränken und durch zielbewußtes, sachkundiges Handeln der Verantwortlichkeit ein Genüge zu tun. Es handelt sich dabei keineswegs um Ersetzung des Arztes, sondern um die erste Hilfe, die in so vielen Fällen von entscheidender Bedeutung ist. Quetschungen, Wunden, Verstauchungen, Verrenkungen, Knochenbrüche, Verbrennung, Ohnmacht, Sonnenstich, Hitzschlag, Vergiftung, Fallsucht erfordern rasches, sachkundiges Handeln, wodurch oft schlimme Folgen verhütet werden können. Wir erachten diese praktische Ausrüstung eines Lehrers und einer Lehrerin für ihren Beruf als eigentlich selbstverständlich, so daß ein solcher Kurs nicht erst in späteren Jahren gelegentlich und nur von wenigen einzelnen absolviert werden, sondern als integrierender Teil der Lehrerbildung längst im Programm des Seminars seine Stelle gefunden haben sollte. Das Lehrerinnenseminar der Stadt Bern läßt den Schülerinnen der Oberklasse im Anschluß an den theoretischen Unterricht in Anthropologie einen praktischen Samariterkurs erteilen. Es werden darauf zirka 40 Stunden verwendet (Sommersemester), wobei die Schülerinnen gehörig Zeit zu wiederholter Übung in allen Manipulationen erhalten. Die seit zehn Jahren damit gemachten Erfahrungen haben den Nutzen dieser Belehrungen in evidenter Weise bestätigt, welche zudem vielfach der Stellung der Lehrerin und der Beziehung zwischen Schule und Haus zugute gekommen.

3. Außer in den vorerwähnten Kursen war die Unterrichtspraxis auch in Besprechungen der Lehrerschaft, in neuen Publikationen und in Vorträgen Gegenstand erneuter Prüfung und neuer Anregungen für deren Anlage und Durchführung. In dieser Beziehung hat die „Schweizerische Lehrerzeitung", das Organ des 7000 Mitglieder zählenden schweizerischen Lehrervereins (stark 3/4 der gesamten Lehrerschaft der deutschen Schweiz), unbestritten das Verdienst, die reichhaltigste pädagogische Zeitschrift zu sein und am meisten zur Anregung und Aufklärung der Lehrerschaft aller Stufen zu bieten. Ein Jahrgang dieses Blattes ist eine ausgiebige Fundgrube pädagogischer Nachrichten und Studien von bleibendem

Werte. Um wenigstens einige Beispiele u. a. der letzteren Gattung zu nennen, sei hingewiesen auf die tüchtigen Aufsätze im Jahrgang 1907 über „Beobachtungstypen“, von X. Wetterwald in Basel, über „Die Ziele des Unterrichts“, von G. Studi in Bern, über die „Ereignisse der experimentellen Pädagogik“, von Dr. J. Winteler, über „Die Hauptprobleme des Denkens“, von Dr. O. Meßmer in St. Gallen, über „Unser Volkslied“, von Gaßmann in Weggis, usw. Durch die Beilage „Aus der Praxis der Volksschule“ gibt sie dem Leser ausführliche Darstellungen aus dem praktischen Unterrichtsbetrieb der verschiedenen Fächer. Andere Beilagen sind die „Blätter für Schulgesundheitspflege“, die „Monatsblätter für das Schulturnen“ und nebst dem bringt sie selbst einen periodischen Literaturanzeiger und literarische Besprechungen in großer Zahl. So wird der Leser auf dem laufenden erhalten über alle Vorkommnisse von einiger Bedeutung im gesamten Schulleben, nicht nur der Schweiz, sondern auch des Auslandes.

Unter den zahlreichen literarischen Neuheiten aus dem Gebiete der Unterrichtspraxis verdient an dieser Stelle insbesondere ein neues praktisches Handbuch für den Lehrer Erwähnung zu finden, das eine ganz eigenartige, rationelle Behandlung des heimatkundlichen Unterrichts zur Darstellung bringt. Es ist die „Heimatkunde von Thal“ (Kanton St. Gallen) von S. Walt, Lehrer daselbst. Der Verfasser zeigt darin, wie er mit seinen Schülern den ersten geographischen Unterricht auf Grund der wirklichen Anschauung, d. h. der Umschau in Haus, Dorf und Umgebung auf regelmäßigen Exkursionen durchführt. Da wird untersucht, geprüft, verglichen, das Warum, Wozu und Woher erörtert; Bemerkenswertes wird in Skizzen gezeichnet, die an Ort und Stelle aufgenommen werden. Da wird gemessen und reduziert, geschätzt und berechnet. Der Schüler ist nie müßiger Zuschauer oder Zuhörer; er ist der Suchende, der Findende, der Fragende; das Erarbeitete wird sogleich in korrektem Sprachausdrucke fixiert, nachher in Zeichnung und Wort ausgeführt. Das Heft des Schülers wird gelegentlich als Lesebuch verwendet, seine ausgeführten Skizzen sind seine Kunstblätter, der Schulschrank wird mit heimgebrachter Ausbeute aus Feld und Wald, aus Bach und Berg zum selbstangelegten naturkundlichen und historischen Museum. Mit der Kenntnis der Topographie wird die Beobachtung der Naturerscheinungen, der Arbeit und der Lebensweise der Menschen in Verbindung gebracht und so das Bild nach und nach vervollständigt, bis es eine für sich abgeschlossene Monographie des Dorfes und seiner Bewohner — des Landes und seiner Bevölkerung geworden ist. Die zahlreichen, von zwei des Stiftes kundigen Kollegen des Verfassers ausgeführten Skizzen und Bilder illustrieren aufs angenehmste und in anregender Weise den klar verfaßten Text. Was dem Buche besonderen Wert verleiht, ist der Umstand, daß es eine geschickte praktische Anleitung zur Durchführung des „Arbeitsprinzips“ im Unterricht bietet. So lernt der Schüler selbständig beobachten und denken, sprechen, was er weiß, und darstellen, was er kann, fühlen mit und in der Natur und mit anderen Menschen und handeln aus eigenem Antriebe. Das ist Sach- und Sprachunterricht, Kunstunterricht und Gesinnung bildende — weil selbstgefühlte Teilnahme an den Erscheinungen der Außenwelt —, das ist Willen übende und bewußte Kräfte bildende Erziehung. Das Buch verdient Nachahmung zu finden und seinen Weg zu machen. Es ist ein guter Führer, keine Schablone, aber echte Methode.

III. Totenschau.

Im Berichtsjahre sind viele wackere und verdiente Pioniere der Jugenderziehung heimgegangen, unter ihnen manche, die nach langjähriger segensreicher Wirksamkeit das Schulzepter niederlegten, andere, die nur zu früh durch tödliche Krankheit aus diesem Arbeitsfeld abberufen wurden. Die schweizerische Lehrerschaft ehrt das Andenken der Getreuen. Als in weiteren Kreisen bekannte und verehrte Schulmänner seien hier u. a. erwähnt:

1. Columban Russi in Andermatt am Gotthard. Mit ihm ist, 101 Jahre alt, am 9. März 1907, der älteste Lehrer der Schweiz gestorben. 63 Jahre lang hat er die Schule geleitet, drei Generationen unterrichtet, den Orgeldienst besorgt und die Gemeindeschreiberei der Ortschaft bedient.

2. Karl Ruckstuhl, gest. 18. Februar, Gesanglehrer in Winterthur, wo er 34 Jahre lang wirkte teils an Elementarklassen, teils als eifriger Förderer des Gesanges und Dirigent mehrerer Gesangvereine. R. hat 45 Jahre der Schule gedient und sich nicht nur die Dankbarkeit und Verehrung seiner zahlreichen Schüler erworben, sondern auch Werke von bleibendem Verdienst, wie seine „Anleitung zur Erteilung eines methodischen Gesangunterrichts“ geschaffen; in dieser Anleitung geht er nicht von der Tonleiter, sondern von den Akkordtönen aus und führt demgemäß den Schüler in den Gesang ein. Dem Gesangunterricht in der Elementarschule widmet seine Anleitung besondere Sorgfalt. Von ihm ist die Literatur der Schul- und Vereinslieder um einige Nummern von gediegenem Wert bereichert worden.

3. Eduard Bachmann, Vorsteher der Erziehungsanstalt Sonnenberg bei Luzern, geb. 1834, gest. 21. April 1907. Bachmann hat nach Erlangung seines Lehrerpatentes im luzernischen Seminar Rathausen einige Jahre an seinem Heimatort die Primarschule geleitet. 1858 wurde er an die von der schweizerischen gemeinnützigen Gesellschaft gegründete Rettungsanstalt für katholische Knaben als Vorsteher berufen. Damit hat er seine Lebensaufgabe erhalten und diese auch bis zu seinem Tode mit musterhafter Treue und reichem Erfolg durchgeführt.

4. Dr. Franz Fäh, Schulinspektor in Basel, geb. 21. Januar 1858 in Walenstadt, gest. den 11. Mai 1907. Nach Absolvierung des Primarlehrer-Bildungskurses und desjenigen für Reallehrer, setzte er seine Studien an der Universität Zürich fort und beschloß sie mit glänzend bestandenen Prüfungen, die ihm das Diplom eines Gymnasiallehrers und den Doktortitel eintrugen. Seine Wirksamkeit in Basel als Fachlehrer der Geschichte und der deutschen Sprache an der Realschule zeichnete sich aus durch einen gründlichen gediegenen Unterricht und durch taktvolle, wohlwollende Freundlichkeit gegenüber jedermann. 1896 wurde er von der Regierung zum Inspektor der Primarschulen Basels ernannt. 11 Jahre hat er dieses Amt mit ungewöhnlichem Erfolg versehen und sich allerseits Dank und Anerkennung erworben. Seine geschichtlichen Studien über die Beziehungen Pestalozzis zu Basel, über Bürgermeister Wettstein und über seine Heimat Walenstadt sind ehrenvolle Denkmäler gewissenhafter, feiner Arbeit.

5. J. Schießer, Schuldirektor in Glarus, geb. 1858, gest. 3. Juli 1907. Im bescheidenen Kreise wirkend, hat der Verstorbene durch Geschick, Takt und Lehrtüchtigkeit sich bei jung und alt Achtung und Ehre erworben. Der Schule seiner Heimatgemeinde hat er seine

ganze Lebenskraft gewidmet, als Lehrer wie als Leiter Verdienstliches geleistet und an den pädagogischen Arbeiten der Lehrerschaft regen Anteil genommen.

6. Joh. Heinr. Heer, Schulinspektor in Glarus, geb. 3. April 1833, gest. den 24. September 1907, war ein Mann von reichen Gaben des Geistes, von gründlichen Kenntnissen und einem goldlauteren Herzen voll Wohlwollen und Güte. Heer hatte ursprünglich die Laufbahn des Geistlichen gewählt und einige Jahre als solcher in Mitlödi gewirkt. Mit umfassenden Studien ausgerüstet, die er fortwährend ergänzte und mehrte, philosophisch durchgebildet und menschenfreundlichen Gemütes, wandte er sich der Schule zu, der er seit 1871 alle seine Kräfte widmete. Als kantonaler einziger Inspektor hatte er niedere und höhere Schulen unter seiner Aufsicht und Leitung. Lehrer und Mitbürger verehrten den wohlwollenden, ernsten und gerechten Zensor, dessen Wort so bestimmt und klar wie sein Charakter integer war. Der schweizerische Lehrerverein zeichnete ihn aus durch die Wahl in seinen Vorstand, dessen Präsidium er eine Zeitlang innehatte. Anregender Schulmann, Bürger und Patriot von selbstbewußter freier Lebensanschauung, war Heer auch ein edler Mensch.

Digitized by Google